

# كفايات التأهيل المهني

للمدرس (ة) بين المرجعيات النظرية والتطبيق

وفق منهاج التأهيل المهني بالمراكز  
الجهوية لمهن التربية و التكوين

مع أمثلة تطبيقية معبرة  
من مادتي التاريخ و الجغرافيا



تأليف: التباري تباري

تقديم: الدكتور عبد اللطيف التباري



المؤلف : التباري نباري  
من مواليد 1956 بالجديدة  
أستاذ مكون بالمركز الجهوي لمهن  
التربية والتكوين بالجديدة



## هذا الكتاب

لقد ارتبط التأهيل المهني للمدرس على الصعيد العالمي ، بظهور مفهوم المهنة الذي يبرم الأرتقاء بالأداء المهني للمدرس إلى أعلى درجات الإتقان ، بعد أن أثبتت البحوث التربوية أن التدريس الفعال رهين بشخصية المدرس وكفايات التدريس التي يتمتع بها .

- يعرف هذا الكتاب بالكفايات المهنية الكفيلة بالتأهيل المهني للمدرس ، وهي :
- تخطيط التعليمات باستثمار الطرائق والوسائل البيداغوجية والديداكتيكية الملائمة .
  - تدبير التعليمات باستحضار توجهات المنهاج والخصائص الديدكتيكية للمادة .
  - تقويم كفايات المتعلمين عبر تفرعات نواكب تخطيط وتدبير المدرس (ة) للتعليمات .

لقد زاول الكتاب بين الدراسات النظرية التي قاربت عدة مواضيع ذات علاقة بعلوم التربية والديداكتيك باعتبارها مرجعيات نافذة وتطبيقاتها المتعلقة بتخطيط التعليمات وتدبيرها ، إذ خصص حيزا مهما للجوانب المنهجية الفكرية والمهارة الكفيلة بالتأهيل المهني للمدرس (ة) وتحقيق المهنة .

يقدم هذا الكتاب سيناريو لتحضير الدرس وتدبير وضعياته التعليمية التعلمية ، وسياقاته الواكبة باستناد إلى مختلف المرجعيات العامة والبيداغوجية والديداكتيكية والايستيمولوجية النافذة للمنهاج الدراسي مع أمثلة معبرة من صميم الممارسة الفصلية .

يتوجه هذا الكتاب إلى شريحة واسعة من الفاعلين في قطاع التربية والتعليم ، منهم برصيد تربوي متنوع لتعميق معارفهم ، سواء على مستوى المعرفة أو معرفة الفعل أو معرفة الكينونة برصيد تتضمنه عدة محاور وملفات من قبيل المناهج التربوية والذكاءات المتعددة والنقل الديدكتيكي ورضد التمثلات والتعاقد الديدكتيكي والموارد السوسيو عاطفية وتدبير الفعل التربوي وتدبير الفصل الدراسي ...



أ : التباري نباري

# كفايات التأهيل المهني

للمدرس (ة) بين المرجعيات النظرية والتطبيق

وفق منهاج التأهيل المهني بالمراكز

الجهوية لمهن التربية و التكوين



الدار العالمية للكتاب

للطباعة والنشر والتوزيع

جميع الحقوق محفوظة



**الدار العالمية للكتاب**

**للطباعة والنشر والتوزيع**

© جميع الحقوق محفوظة

بسم الله الرحمن الرحيم

جميع الحقوق محفوظة

جميع حقوق الملكية الأدبية والفنية محفوظة

الدار العالمية للكتاب

البيضاء المغرب

ويحظر طبع أو تصوير أو ترجمة أو إعادة تنضيد الكتاب كاملاً

أو مجزأ أو تسجيله على أشرطة أو قرص أو إدخاله على الكمبيوتر

أو برمجته على أسطوانات ضوئية إلا بموافقة الناشر خطياً

الطبعة الأولى:

2016 1437

الدار العالمية للكتاب

البيضاء المغرب

63 إقامة الحسنية ، شارع مولاي إدريس الأول الدار البيضاء - المغرب

الهاتف: 0522833608 / 0522828821 (+212)

الفاكس: 0522833541 (+212)

البريد الإلكتروني:

الإدارة: daralalamia@menara.ma

القسم التجاري: daralalamia\_com@menara.ma

القسم المحاسباتي: daralalamia\_compta@menara.ma

DAR AL ALAMIA LIL KITAB

63 Résidence Al Hassania ,

Bd Mly Driss 1 er -Casablanca- Maroc

Tél : (+212) 0522528821/0522833608

Fax : (+212) 0522833541

E-mail :

Direction : daralalamia@menara.ma

Service Commercial : daralalamia\_com@menara.ma

Service Comptabilité : daralalamia\_compta@menara.ma

كتاب : كفايات التأهيل المهني للمدرس(ة) بين المرجعيات النظرية والتطبيق

المؤلف: الأستاذ التباري تباري

مطبعة النجاح الجديدة (CTP) - الدار البيضاء

رقم الإيداع الفقوني : MO2740

2016

رسمك : 978 9954 455 43 2

ISBN : 978-9954-455-43-2





**الدار العالمية للكتاب**

**للطباعة والنشر والتوزيع**

© جميع الحقوق محفوظة

بسم الله الرحمن الرحيم

جميع الحقوق محفوظة

جميع حقوق الملكية الأدبية والفنية محفوظة

الدار العالمية للكتاب

البيضاء المغرب

ويحظر طبع أو تصوير أو ترجمة أو إعادة تنضيد الكتاب كاملاً  
أو مجزأً أو تسجيله على أشرطة أو قرص أو إدخاله على الكمبيوتر  
أو برمجته على اسطوانات ضوئية إلا بموافقة الناشر خطياً  
الطبعة الأولى:

2016 1437

الدار العالمية للكتاب

البيضاء المغرب

63 إقامة الحسنية ، شارع مولاي إدريس الأول الدار البيضاء المغرب

الهاتف: 0522833608 / 0522828821 (+212)

الفاكس: 0522833541 (+212)

البريد الإلكتروني:

الإدارة: daralalamia@menara.ma

القسم التجاري: daralalamia\_com@menara.ma

القسم المحاسباتي: daralalamia\_compta@menara.ma

DAR AL ALAMIA LIL KITAB

63 Résidence Al Hassania ,

Bd Mly Driss 1 er –Casablanca- Maroc

Tél : (+212 )0522528821/0522833608

Fax : (+212) 0522833541

E-mail :

Direction : daralalamia@menara.ma

Service Commercial : daralalamia\_com@menara.ma

Service Comptabilité : daralalamia\_compta@menara.ma

كتاب : كفايات التأهيل المهني للمدرس(ة) بين المرجعيات النظرية والتطبيق  
المؤلف: الأستاذ التباري نباري

رقم الإيداع القانوني : MO2740

2016

ردمك : 978 9954 455 43 2

ISBN :978-9954-455-43-2

مطبعة النجاح الجديدة (CTP) - الدار البيضاء



## تقديم الكتاب

يأتي هذا العمل في خضم تحولات حاسمة تشهدها منظومة التكوين بالمغرب؛ تحولات يسمُّها هاجس المهنة، والرغبة في إعادة بناء هذه المنظومة على أمل أن ترسم ملامح مدرس (ة) جديد(ة). ومن دون شك سيقود هذا الوضع الجديد إلى تنامي الشعور لدى مختلف الفاعلين بأن المدرس هو حجر الزاوية في تفعيل المشروع التربوي وتحقيق الغايات التي ينشدها. ومن ثم تزايد الانشغال بمشكل كفايات المدرس وخبراته، وبات الاهتمام منصبا حول أنجع السبل لتحقيق ذلك.

وقبل أن نسافر بين صفحات الكتاب، يبدو لزاما الإشارة إلى أن الذين يعرفون كاتبه عن قرب يدركون لامحالة، أن هذا الكتاب الذي وضع بين يدي القراء من مهتمين وفاعلين، إنما هو ثمرة خبرة وتجربة للأستاذ التباري نباري على مدى سنوات امتهن خلالها التكوين، وانخرط في عدة أورش ومشاريع أطلقتها المنظومة التربوية بالمغرب، وهو الأمر الذي أهله ليكون نظرة شاملة ومتكاملة عن أهم القضايا التي تهم الأستاذ المتدرب والممارس المكون والمهتم التربوي بوجه عام

من هذا المنطلق، يشعر قارئ فقرات هذا الكتاب أنه يمزج في آن واحد ما بين الممارسة الحية ذات الارتباط بديداكتيك المواد، ومنها مادتي التاريخ والجغرافيا التي تم اعتمادها كمثال، وبين الخلفيات النظرية التي تؤسس لهذه الممارسة. وقد استلزم ذلك أن يتسلح البحث بأدوات جديدة، وأن يتوسل بمرجعيات تمكن من معالجة تضايك تكوين المدرس، ومشكلات تطوير الكفايات، وخططها، وبات ضروريا أن يستند الكتاب إلى حقول جديدة من العلوم كتلك التي تهتم بالتخطيط، أو بمعالجة المادة من منظور إبستمولوجي وديداكتيكي.

لقد التزم الكتاب على مستوى تمفصلات فصوله، بالخلفية المرجعية لمنظومة التكوين والتي تعتمد الكفايات الثلاث: التخطيط والتدبير والتقويم، بيد أن هذا الثالوث لا يشكل سوى هيكل لتوضيب الكتاب، لأنه يحتوي بين سطوره رصيدا تربويا متنوعا تتضمنه عدة محاور وملفات من قبيل المناهج التربوية والذكاءات المتعددة والنقل الديداكتيكي ورصد التمثلات والتعاقد الديداكتيكي والموارد السوسيو عاطفية وتدبير الفعل التربوي وتدبير الفصل الدراسي وإشكالية الانضباط... ولعل هذا الزخم التربوي والمفاهيمي والمنهجي هو الذي يجعل من الكتاب رحلة في غمار التربية عامة، والبيداغوجيا والديداكتيك خاصة، يمكن أن تفيد أي أستاذ ممارس يروم تعزيز خبرته، أو أستاذ متدرب يبني مشروعه المهني، أو مهتم بشؤون التربية والتكوين من أطر التكوين والإشراف.

د عبد اللطيف الفاربي يونيو 2016



## هذا الكتاب

لقد ارتبط التأهيل المهني للمدرس على الصعيد العالمي، بظهور مفهوم "المهنة" ابتداء من عقد ثمانينيات القرن العشرين، وهو مفهوم ديناميكي تبنته حركية ظهرت في أمريكا الشمالية لتنتشر في أوروبا وباقي العالم، يروم الارتقاء بالأداء المهني للمدرس إلى أعلى درجات الإتقان، بعد أن أثبتت البحوث التربوية أن التدريس الفعال رهين بالدرجة الأولى بشخصية المدرس وكفايات التدريس التي يتمتع بها.

وتتحقق هذه المهنة عبر التأهيل المهني للمدرس وتملكه لكفايات مهنية محددة؛ فوفقاً للمجلس العالمي لمعايير التدريب والأداء والتدريس International Board of Performance and Instruction for Training Standards (2006). تعرف الكفاية بأنها مجموعة متكاملة من المعارف، والمهارات، والاتجاهات التي تمكن الفرد من تادية أنشطة مهنية محددة بفاعلية، وفقاً لمعايير الأداء المتوقعة للوظيفة، قد حدد المجلس خمس كفايات رئيسية للتدريس، هي:

- كفاية الشخصية.
- كفاية التخطيط والإعداد.
- كفاية طرائق واستراتيجيات التدريس.
- كفاية التقييم.
- كفاية إدارة بيئة التعلم.

وعلى الصعيد الوطني، وسعياً لبلورة مناهج تكوين "مُـمَهَّنَة" وضعت اللجان المختصة في فبراير 2012، تحت إشراف الوحدة المركزية لتكوين الأطر، قائمة كفايات مهنية للتأهيل المهني للأستاذ المتدرب، تتجلى في كفايات التخطيط والتدبير والتقييم.

- يعرف هذا الكتاب بالكفايات المهنية الكفيلة بالتأهيل المهني للمدرس، وهي:
- تخطيط التعليمات باستثمار الطرائق والوسائل البيداغوجية والديداكتيكية الملائمة.
  - تدبير التعليمات باستحضار توجيهات المنهاج والخصوصيات الديداكتيكية للمادة.
  - تقويم كفايات المتعلمين عبر تقويمات تواكب تخطيط وتدبير المدرس (ة) للتعليمات.

لقد زاوج الكتاب بين الدراسات النظرية التي قاربت عدة مواضيع ذات علاقة بعلوم التربية والديداكتيك باعتبارها مرجعيات ناظمة، وبين تطبيقاتها المتعلقة بتخطيط التعليمات وتدبيرها وتقويمها مع أمثلة تطبيقية معبرة من مادتي التاريخ والجغرافيا، تتضمن سيناريو لتحضير الدرس وتدبير وضعياته التعليمية التعلمية وسياقاته المواقية، استناداً إلى المرجعيات العامة والبيداغوجية والديداكتيكية والابستمولوجية الناظمة للمنهاج الدراسي، مع أمثلة معبرة من صميم الممارسة الفصلية.



كما يتضمن عدة ملفات ذات علاقة وطيدة بالممارسة الفصلية، من قبيل الذكاءات المتعددة والنقل الديدانكتيكي ورصد التمثلات والتعاقد الديدانكتيكي والموارد السوسيو عاطفية وتدريب الفعل التربوي وتدريب الفصل الدراسي ...

- يتوجه هذا الكتاب إلى كل الفاعلين والمهتمين بقطاع التربية والتعليم، من:
- ﴿ أساتذة ممارسين يسعون إلى التكوين المستمر، بهدف الارتقاء بأداءهم الصفي أو الإعداد للامتحانات المهنية.
  - ﴿ أساتذة متدربين يسعون إلى تثبيت التأهيل المهني وتملك المهنة استعدادا لامتحانات الكفاءة التربوية.
  - ﴿ طلبة أساتذة بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين والمدارس العليا، من أجل اكتساب الكفايات المهنية لمدرس المستقبل من تخطيط وتدريب وتقويم للتعليمات.
  - ﴿ طلبة خريجي الجامعات، يسعون إلى الاستعداد لمباريات ولوج المدارس العليا والمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين.

يهدف هذا الكتاب تمكين هؤلاء جميعا من:

- ❖ تملك الاختيارات والتوجهات التربوية العامة لمنهاج تدريس مختلف المواد الدراسية واستحضار هذه الاختيارات عند التدريس، سواء في محطة تحضير التعليمات أو تدبيرها أو تقويمها.
- ❖ تملك مرجعيات المدخل البيداغوجي المتعلق ببيداغوجيا الكفايات والقيم بالنسبة لكافة المواد الدراسية، وكذا المرجعيات الإستمولوجية والديدانكتيكية لأحدى المواد كمثل (التاريخ والجغرافيا)، وحسن تنزيلها عند تحضير الدرس أو تدبيره وتقويمه.
- ❖ الانفتاح الفعلي على مقتضيات التدريس بالكفايات، بالوقوف عند المفاهيم ذات الصلة بهذه المقاربة وتنزيلها داخل سيناريو بدرس من المقرر، يتضمن تحضير وتدريب وضعياته التعليمية التعليمية بمختلف أنشطتها ومقتضيات إنجازها، والموارد الكفيلة بتحقيق أهداف التعلم، مع الوقوف عند المبادئ الناظمة لها كالأشكلة والفارقة والبنائية ...
- ❖ ضبط آليات التعامل مع السياقات التي تواكب تدبير المدرس للتعليمات، من استعمال للوسائل التعليمية كالسبورة والعتاد البيداغوجي، واعتماد أشكال عمل ديدانكتيكي وتقنيات تنشيط مناسبة، وحسن تدبير فضاء التعلم انطلاقا من مرجعيات نظرية دقيقة، وتدريب زمن الحصص الدراسية باستحضار عنصر الانتباه، وتحقيق تواصل بيداغوجي فعال انطلاقا من تعرف بعض نماذج الكلاسيكية والجديدة، تواصل ينطلق من مستجدات هذا الحقل الهام أملا في تخليقه والحد من مشاكل عدم الانضباط.

والله ولي التوفيق



## فهرس

### الفصل الأول : تخطيط التعلمات

8	.....	مدخل
9	.....	
10	.....	
12	.....	المبحث الأول
12	.....	
16	.....	
18	.....	المبحث الثاني
18	.....	
18	.....	
24	.....	
26	.....	ملف
49	.....	المبحث الثالث
55	.....	
60	.....	
62	.....	
69	.....	ملف
75	.....	المبحث الرابع
75	.....	
77	.....	
80	.....	ملف



88	المبحث	- النقل الـديداكتيكي.....
88	الخامس	• تعريف النقل الـديداكتيكي والمتدخلون في المعرفة.....
90		• مستويات النقل الـديداكتيكي ومقتضياته.....
92		• المبادئ والقواعد الناظمة لعمل المدرس خلال النقل الـديداكتيكي
94	ملف	النقل الـديداكتيكي وتصور وانتاج دعامة ديداكتيكية..... انطلاقاً من معرفة عالمة
100	المبحث	- تحضير الوضعيات التعليمية التعليمية.....
100	السادس	• تحضير الوضعية الاستكشافية، بمختلف أنشطتها.....
103		• تحضير الوضعية الـديداكتيكية المتعلقة ببناء التعلّـمات وإرساء الموارد
108		• تحضير الوضعية المهيكلة.....
110		• تحضير وضعيات التقويم المواكب للدرس.....
113	المبحث	- إعداد جذاذة الدرس.....
113	السابع	• عناصر الجذاذة من خلال بعض الأدبيات البيداغوجية.....
114		• مكونات جذاذة الدرس من خلال مثال معبر من المقرر الدراسي....
120		الفصل الثاني: تدبير التعلّـمات.....
		المحور الأول:
122	تقديم	تدبير الوضعيات التعليمية التعليمية المكونة للدرس.....
122		• الوضعية التعليمية التعليمية: تعريفها وعناصرها وأنواعها.....
125		• الوضعيات التعليمية التعليمية في درس التاريخ والجغرافيا.....
126	المبحث	- تدبير الوضعية الاستكشافية.....
126	الأول	• النشاط الأول: مراجعة الدرس السابق.....
127		• النشاط الثاني: تقديم عنوان الوحدة الدراسية.....
128		• النشاط الثالث: التقويم التشخيصي ورصد التمثّلات.....
132		• النشاط الرابع: التصريح بأهداف التعلّـم والتعاقد الـديداكتيكي.....
133		• النشاط الخامس: التدبير الإشكالي لنشاط التمهيد.....
	ملف	توظيف التمثّلات في التعلّـم
137		ورصدها خلال سيرورة إنجاز الدرس.....



141	المبحث الثاني	- تدبير الوضعية اليداكتيكية: ارساء الموارد/ بناء التعلمات ...
141		• ارساء الموارد بدرس التاريخ والجغرافيا، المكونات: ..... الموارد المعرفية/المنهجية الفكرية/المهارية / السوسيو عاطفية.....
144		• استثمار الدعامات اليداكتيكية لبناء التعلمات:.....
145		- مبادئ وشروط ومرجعيات استثمار الدعامات اليداكتيكية.....
145		- خطوات استثمار الدعامات اليداكتيكية مع أمثلة معبرة:.....
191		• تدبير نشاط رسم الدعامات اليداكتيكية لبناء التعلمات.....
191		- الجداول الاحصائية: قراءة في عناصرها وأنواعها.....
195		- التمثيل المبياني للجداول الإحصائية.....
202	ملف	رسم المبيانات بواسطة الحاسوب (نموذج المخطط القطاعي).....
206	المبحث الثالث	- تدبير الوضعية المهيكلة.....
207		• الوضعية المهيكلة: المفهوم، المرجعيات والمبادئ الناظمة.....
208		• المقولة الناظمة لنشاط تركيب التعلمات بالكتب المدرسية.....
209		• القواعد الناظمة: سيناريو لتدبير نشاط تركيب التعلمات.....
210	ملف	تقنية تدوين / أخذ النقط بين تدبير الوضعية اليداكتيكية والوضعية المهيكلة.....
214	المبحث الرابع	- تدبير وضعيات التقويم المواقب للدرس.....
214		• تدبير نشاط التقويم التشخيصي.....
214		• تدبير نشاط التقويم المرحلي.....
215		• تدبير نشاط التقويم الاجمالي.....
216	ملف	المدرس وتدبير الفعل التربوي وفق قواعد التعاقد اليداكتيكي.....

## المحور الثاني

230	تدبير السياقات المواقفة لتدبير وضعيات الدرس.....	
230	- استعمال السبورة عند تدبير التعليمات.....	السياق الأول
230	• التعريف بالسبورة وبأهميتها البيداغوجية.....	
233	• المعايير والقواعد التي تحكم استعمال السبورة عند تدبير التعليمات..	
241	- تدبير فضاء التعلم (الفصل الدراسي).....	السياق الثاني
241	• تعريف فضاء التعلم: بنيات الفصل الدراسي.....	
243	• قواعد وميكانيزمات تدبير مجال الفصل الدراسي.....	
252	• الأستاذ وتدبير فضاء التعلم: المجال والبيئة السوسيو نفسية.....	
255	- أشكال العمل الديداكتيكي وتقنيات التنشيط.....	السياق الثالث
255	• المبادئ الناظمة لاختيار أشكال العمل الديداكتيكي.....	
256	• أشكال العمل الديداكتيكي ونماذج من تقنيات التنشيط.....	
	الحوار الديداكتيكي :	ملف
266	تعريفه / أهدافه / أشكاله وقواعده، واختلالاته.....	
271	- تدبير زمن التعلم.....	السياق الرابع
272	• أنماط الزمن المدرسي المعتمدة بالمنهاج المغربي وأصنافه.....	
273	• المتغيرات المؤثرة على تدبير زمن التعليمات وسبل تجاوزها.....	
276	• تدبير زمن الحصة واستحضار مستويات الانتباه عند المتعلمين....	
280	- التواصل البيداغوجي.....	السياق الخامس
291	• مفهوم التواصل ونماذجه ومتغيراته.....	
285	• أشكال التواصل: اللفظي وغير اللفظي.....	
308	• معيقات التواصل داخل الفصل الدراسي وسبل تجاوزها.....	
315	• تدبير/إدارة الفصل الدراسي وتخليق التواصل.....	
	تدبير الفصل الدراسي	ملف
320	وإشكالية انضباط / ضبط المتعلمين.....	



## مدخل: مفهوم التخطيط

### 1 - تعريف التخطيط وأهميته

❖ **التعريف اللغوي للتخطيط:** تتعدد التعاريف بشأن هذا المفهوم، فمعجم " Le petit robert " يعرف التخطيط ب Planification وهو: " تنظيم بحسب تصميم معين "، وفي معجم " Hachette " وردت لفظة خطط Planifier بمعنى " نظم وتوقع في ضوء تصميم أو خطة ". وحسب التعريفين السابقين، يتضمن مفهوم التخطيط دلالة التنظيم والتوقع؛ إذ يقوم على وضع تصور لما سيحدث في المستقبل، وعلى تنظيم عدة عناصر ومكونات وفق خطة معينة يقتضيها العمل المراد تحقيقه.

### ❖ التعريف الاصطلاحي لتخطيط التعليمات

■ يعرف التخطيط بأنه تصميم وعملية تقتضي تحديد أهداف دقيقة تتعلق بموضوع ما، وتوفير الوسائل الضرورية لتحقيقها خلال أمد محدد<sup>1</sup>. أما على مستوى التعليمات فالتخطيط " استراتيجية عامة للتدريس، يعدها المدرس طبقا لبرنامج وحسب وضعية معينة... تقدم خطة الدرس مقتضيات الإنجاز والتكيفات الضرورية لما تستلزمه خصائص الأفراد وكذلك الوسائل المتوفرة والشروط الخاصة للتعليم والتعلم<sup>2</sup>.

■ ويعرف أحد الباحثين التخطيط التربوي<sup>3</sup> باعتباره:

« تنظيمًا: " إن التخطيط عبارة عن خريطة سير يهتدي بها المدرس لتوجيه ممارساته وإجراءاته التدريسية... إن عملية التخطيط تجعل العملية التعليمية منظمة ومخططة وهادفة، توجه المدرس إلى خط السير ومدى التزامه بخريطته، وتوجيه انتباه المتعلمين وحصره في تحقيق الأهداف المتوخاة في مخطط المدرس. "

« توقعًا: " إنه تصور إسقاطي لما يمكن أن يكون عليه التدريس المرتقب من أهداف ومعارف وأنشطة تعليم وتعلم ووسائل وتقويم ودعم، لتحقيق أنواع التحصيل المطلوبة. "

■ عرف معجم علوم التربية التخطيط بأنه: " إعداد وتصميم مكونات درس، انطلاقا من أهداف متوخاة، تترجم إلى أنشطة ووسائل تعليمية تعليمية، وإجراءات للتقويم والتصحيح<sup>4</sup>. "

في ضوء التعريفات السابقة يمكن بلورة مفهوم إجرائي لتخطيط الدرس، مفاده أن التخطيط عملية منهجية يتخذ في ظلها المدرس عدة إجراءات منهجية، تبدأ بتحليل حاجات

<sup>1</sup> - PAUL ROBERT ; LE NOUVEAU PETIT ROBERT. Dictionnaire alfabétique et analogique de la langue française 1993 Paris. P 1692

<sup>2</sup> - Renald Legendre. *Dictionnaire actuel de l'éducation* 3éd. Éd : Guérin, 2005, p. 393

<sup>3</sup> - يوسف قطامي 1998 سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي، عمان ، دار الشروق ط1، ص 16

<sup>4</sup> - عبد اللطيف الفاربي، معجم علوم التربية: مصطلحات البيداغوجية والديداكتيك 1 ص 269



المتعلمين، وتحديد أهداف التعلم المتوخى تحقيقها في أفق تحقيق كفايات المنهاج، والتفكير في الموارد الكفيلة بتملك المتعلمين للأهداف المقترحة، والبحث عن الوثائق والدعامات الديدانكتيكية باعتبارها قنوات حاملة للموارد المراد إرساءها ، وتحضير الوضعيات التعليمية التعليمية والأنشطة المنضوية تحتها، وتحديد الوسائل التعليمية والعتاد البيداغوجي وتهيئ محمولاته ، وتحضير أشكال العمل الديدانكتيكي وتقنيات التنشيط المزمع اعتمادها، وأخيرا تنظيم كل هذه العناصر في بطاقة خاصة.

### ❖ أهمية تخطيط التعلّات: تتمظهر أهمية تحضير الدرس في عدة فوائد:

- ☞ التحضير إعداد تربوي مادي يمكن المدرس من التحكم في دواليب تدبير التعلّات؛
- ☞ يعطي التحضير المدرس ثقة في النفس ويجنبه الارتجال لحظة التدبير؛
- ☞ يسهم التخطيط المستمر في صقل كفايات المدرس، وتطوير خبراته المهارية؛
- ☞ يساعد التخطيط على تحديد أفضل الإجراءات المناسبة لتدبير التعلّات وتقويمها؛
- ☞ يمكن التخطيط الجيد المدرس من التحكم في الزمن المدرسي بصورة مثلى، لحظة تدبير التعلّات، إذ يمكنه من إنجاز أنشطة التعلم بأقل كلفة زمنية وجهد.

## 2 - الصعوبات التي تعترض المدرس وسبل تجاوزها:

### ❖ تعترض المدرس صعوبات عدة عند التخطيط، من أهمها:

- مسألة الالمام بالمرجعيات الناطمة للمنهاج الدراسي، يجعله في وضعية تيهان؛
- فعدم وضوح الغايات الكبرى والاختيارات والمرجعيات العامة والبيداغوجية والابستمولوجية في ذهن المدرس، يجعل أداءه التعليمي بدون وجهات محددة.

- صعوبات تتعلق بتحليل المحتوى والانتقاء، تطرح لحظة تحضير الدرس، وتهم:
- حصر ما يناسب من أهداف تعلم تصب في اتجاه تحقيق الكفايات المسطرة في المنهاج؛
- انتقاء الموارد الكفيلة بتحقيق أهداف التعلم المسطرة بالدرس؛
- انتقاء ما يناسب من دعامات ديدانكتيكية، لاعتمادها في بناء التعلّات وتدبير الأنشطة؛
- انتقاء أشكال العمل الديدانكتيكي وتقنيات التنشيط المناسبة.

### ■ صعوبات تتعلق بالتنظيم، تهم:

- تنظيم الوضعيات التعليمية التعليمية وفق خطة محكمة تمكن المدرس من حسن التدبير؛
- تنظيم السياقات المواكبة للدرس من أشكال العمل الديدانكتيكي، وتقنيات التنشيط، وتنظيم فضاء التعلم، والوسائل التعليمية والعتاد البيداغوجي، وزمن الحصّة الدراسية؛
- تنظيم العناصر المنتقاة سابقا في بطاقة مناسبة، تيسر للمدرس سبل تدبير العناصر المخطط لها، بأقل جهد وتكلفة، مقابل تحقيق أعلى حصيلة ممكنة.



■ صعوبات تتعلق بالإمكانات المتاحة: تتخذ عدة تجليات، تفرض على المدرس التعامل بواقعية مع الإمكانيات المتاحة واستحضار البدائل الممكنة؛ فمنها صعوبات ترتبط بقلّة الوسائل التعليمية، وأخرى ذات بعد سياقي تهم فضاء التعلم؛ إذ أن مشكلة يعتبرها البعض بسيطة، مثل عدم توفر مكابس للكهرباء بالفصل، ستؤثر سلباً على أداء المدرس وعلى مجهوده لاستثمار تكنولوجيا المعلومات لعرض موارد رقمية.

### ❖ التخطيط كفاية مركبة تتأسس على قدرة المدرس على:

- استحضار المرجعيات الناظمة لتخطيط التعليمات باعتبارها موجهات أساسية لتحضير الدرس؛ وهي مداخل ومرجعيات أشارت إليها الوثائق التربوية الرسمية؛ وتتجلى في:
  - المدخل العام المتحكم في بناء المناهج التربوية المغربية، ومنها منهاج مادتي التاريخ والجغرافيا، وفي الاختيارات والتوجهات الخاصة بتحديد مواصفات المتعلمين؛
  - المدخل البيداغوجي المتحكم في بناء مختلف المناهج التربوية المغربية، بما يتضمنه من اختيارات بيداغوجية تتعلق ببيداغوجيا الكفايات والقيم وتفتح على بيداغوجيات أخرى كالمشروع وحل المشكلات والبنائية والفارسية؛
  - المدخل الابستمولوجي والمرجعية اليداكتيكية لمادتي التاريخ والجغرافيا.
- استكشاف وتعريف وتوظيف المرتكزات السيكلولوجية (نظريات النمو والتعلم) كمرجعية لتخطيط التعليمات؛
- ضبط الترسانة المفاهيمية التي تتأسس عليها مقارنة التدريس المعتمدة بالمغرب بصفة عامة، وكفاية التخطيط خصوصاً؛
- تملك الآليات الكفيلة بتنزيل المرجعيات الناظمة للمنهاج في الممارسة الصفية، وفق نهج بيداغوجي ديداكتيكي سليم يراعي حاجيات المتعلم وخصوصيات المادة، وسبل إجراء الكفايات المسطرة في المنهاج داخل الوحدات الدراسية؛
- تحضير العناصر المرتبطة بالدرس، انطلاقاً من مراعاة حاجات المتعلمين، واختيار أهداف التعلم وحسن صياغتها، وتحضير الوضعية المشكلة، والبحث عن الموارد الكفيلة بتحقيق أهداف التعلم، والتحكم في آليات النقل الديداكتيكي، وتحضير الوضعيات التعليمية العملية وأنشطتها، إلى جانب تهييء الدعامات اليداكتيكية وفق خطوات منهجية دقيقة؛
- تملك آليات تنظيم عناصر الدرس المحضرة في بطاقة، وفق سيناريو قابل للتطبيق، من خلال حصر عناصر جذابة الدرس شكلاً ومضموناً.

### 3- المدرس وخطوات تخطيط التعليمات:

- إن تحضير الدرس من طرف المدرس، يقتضي اتباع عدة خطوات، هي:
  - أولاً- استحضار المداخل المعتمدة في بناء منهاج مادة التاريخ أو الجغرافيا، وهي:
    - ◀ المدخل العام الناظم للمناهج، ويتضمن الاختيارات التربوية المعتمدة في بناء المناهج؛
    - ◀ المدخل الابستمولوجي والمرجعيات اليداكتيكية الخاصة بكل مادة دراسية؛



« المدخل البيداغوجي والمفاهيمي الناظم للمنهاج، وكذا الكفايات النوعية المتعلقة بالبرنامج موضوع التخطيط، وعلاقتها بالمدخلين البيداغوجي والابستمولوجي.

ثانياً الاطلاع على الكفايات النوعية للمنهاج، واستحضار سبل أجرائها بالدرس عبر أهداف التعلم المقترحة به، وتحليلها وتصنيفها وتحديد المطلوب من كل منها.

ثالثاً الاطلاع على الدرس موضوع التخطيط بالكتاب المدرسي وتحليل محتواه، والتوسع فيه عبر الانفتاح على مراجع أخرى، مع الوقوف عند العناصر والمقولات الموجودة به، كعنوان الوحدة الدراسية، وأهداف التعلم، والتمهيد، ومختلف المقاطع والأنشطة، إلى جانب مقولة المفاهيم والمصطلحات، وتركيب التعلمات...

رابعاً الوقوف عند إشكالية الدرس، بحصر الوضعية المشكلة التي يتمحور حولها الدرس، والبحث عن المنطلق أو الدعامة التي ستعتمد فيها، مع تحضيرها وفق خطوات التعامل مع الوضعية المشكلة عند تدبير التعلمات.

خامساً حصر موارد الدرس واختيار المناسب منها، خدمة لأهداف التعلم المسطرة، من معارف ومعارف الفعل ومعارف الكينونة، وتهيئتها عبر إخضاعها للنقل اليداكتلي.

سادساً تحضير الوضعيات التعليمية التعلمية التي يتضمنها الدرس رفقة أنشطتها.

- الوضعية الاستكشافية باعتبارها وضعية انطلاق بما تتضمنه من أنشطة؛

- الوضعية اليداكتلية الخاصة بارساء الموارد وبناء التعلمات؛

- الوضعية المهيكلية الخاصة بتركيب التعلمات؛

- وضعيات التقويم المواكب للدرس.

سابعاً انتقاء الدعامات اليداكتلية المناسبة لبناء التعلمات، وتهيئتها وتخطيط عملية

استثمارها استناداً إلى الخطوات المنهجية الخاصة بكل دعامة مع الاستئناس بأسئلة الاشتغال المذيلة للدعامات بالكتاب المدرسي.

ثامناً اختيار أشكال العمل اليداكتلي المناسبة لكل وضعية تعليمية/ تعليمية، وكذا تقنيات التنشيط، والعمل على تحضيرها.

تاسعاً تحضير بعض السياقات المواقبة للدرس التي تقتضي تحضيراً قالياً؛ مثل توزيع زمن الحصة المقررة على أنشطة الدرس، وتهيئ الوسائل التعليمية والعتاد البيداغوجي وإعداد فضاء التعلم (الفصل الدراسي) تبعاً لأشكال العمل اليداكتلي.

عاشراً تنظيم مكونات الدرس داخل جذابة التحضير، يتم تضمينها مختلف العناصر التي تم تحضيرها سابقاً، مع الحرص على احترام ثوابت الجذابة.

يفصل هذا الفصل في هذه المحاور الكفيلة بتخطيط التعلمات، باستحضار المرجعيات العامة والبيداغوجية الابستمولوجية التي يتعين على المدرس الاستناد إليها لتحقيق ذلك، إلى جانب عدة ملفات ذات علاقة بالموضوع.



## المبحث الأول: المدخل العام المعتمد في بناء المناهج التربوية المغربية

قبل البدء في تحضير أي درس، يستحضر المدرس المدخل العام المعتمد في بناء المناهج التربوية المغربية وهو يتضمن عنصرين أساسيين، هما:  
- الاختيارات والتوجهات التربوية المعتمدة في بناء المناهج التربوية المغربية.  
- اختيارات وتوجهات خاصة بتحديد مواصفات المتعلمين.

**1- الاختيارات والتوجهات التربوية المعتمدة في بناء المناهج التربوية:**  
تنطلق الاختيارات التربوية الموجهة لمراجعة مناهج التربية والتكوين المغربية من عدة منطلقات أهمها العلاقة التفاعلية بين المدرسة والمجتمع، والأهداف والمرامي المتوخاة من مراجعة مناهج التربية والتكوين، والتي تتجلى أساسا في تكوين شخصية مستقلة ومتوازنة ومتفتحة للمتعلم المغربي، ملم بدينه وذاته، ولغته وتاريخ وطنه وتطورات مجتمعه، قادر على تمثّل واستيعاب إنتاجات الفكر الإنساني باعتبار المدرسة مجالا حقيقيا لترسيخ القيم الأخلاقية وقيم المواطنة وحقوق الإنسان وممارسة الحياة الديمقراطية.  
ولتفعيل هذه الاختيارات، تم اعتماد التربية على القيم وتنمية وتطوير الكفايات التربوية كمدخل بيداغوجي لمناهج التربية والتكوين.

**1-1- اختيارات وتوجهات في مجال القيم**  
حدد الميثاق الوطني للتربية والتكوين أربع محاور كبرى اعتبرها بمثابة مرتكزات أو مرجعيات ثابتة في مجال القيم،<sup>5</sup> وتتمثل في:  
- قيم العقيدة الإسلامية؛  
- قيم الهوية الحضارية ومبادئها الأخلاقية والثقافية؛  
- قيم المواطنة؛  
- قيم حقوق الإنسان ومبادئها الكونية.

وانسجاما مع هذه القيم، يخضع نظام التربية والتكوين للحاجات المتجددة للمجتمع المغربي على المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي من جهة، وللحاجات الشخصية للمتعلمين من جهة أخرى، وضرورة تنمية القدرة على المشاركة الإيجابية في الشأن المحلي والوطني.<sup>6</sup> واعتمادا على هذه المجالات، تم تحديد قائمة من القيم من طرف لجنة الاختيارات والتوجهات التربوية، على أساسها تم بناء المناهج التربوية في مختلف المواد، ومنها مواد الاجتماعيات.

<sup>5</sup> الكتاب الأبيض: الجزء 1، الوثيقة الإطار للاختيارات والتوجهات التربوية ص 11

<sup>6</sup> - نفس المرجع السابق، ص 11.



❖ بعض القيم التي وردت في الوثيقة الإطار تم تبنيها في بناء المناهج، ومنها منهاج مواد الاجتماعيات:<sup>7</sup>

مجالات القيم	القيم المرتبطة بالحاجات المجتمعية	القيم المرتبطة بالحاجات الشخصية
قيم العقيدة الإسلامية السمحاء	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ ترسيخ الهوية المغربية الإسلامية والحضارية، والوعي بتنوع وتفاعل وتكامل روافدها.</li> <li>■ اتخاذ موقف إيجابي من الثقافات الأخرى لتعزيز قيم العقيدة الإسلامية وتفتحها.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ التشبع بقيم العقيدة الإسلامية.</li> <li>■ التشبع بروح الحوار والتسامح وقبول الاختلاف.</li> </ul>
قيم الهوية الحضارية ومبادئها الأخلاقية والثقافية	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ التفتح على مكاسب ومنجزات الحضارة الإنسانية.</li> <li>■ تكريس حب المعرفة وطلب العلم والبحث والاستكشاف.</li> <li>■ ترسيخ قيم المعاصرة والحدثة.</li> <li>■ التفتح على الثقافات الأخرى بمختلف أنواعها وتوظيفها لتكوين رصيد ثقافي إيجابي.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ التعامل الإيجابي مع الموروث الثقافي والحضاري المغربي.</li> <li>■ الثقة في النفس والتفتح على الغير.</li> <li>■ إعمال العقل والفكر النقدي.</li> <li>■ الوعي بالزمن والوقت كقيمة في المدرسة وفي الحياة.</li> <li>■ الاستقلالية في التفكير والممارسة.</li> </ul>
قيم المواطنة والديمقراطية	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ تكريس حب الوطن وتعزيز رغبة خدمته.</li> <li>■ التربية على المواطنة وممارسة الديمقراطية.</li> <li>■ تنمية القدرة على المشاركة الإيجابية في الشأن المحلي والوطني.</li> <li>■ تنمية قيم المسؤولية والمشاركة.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ التفاعل الإيجابي مع المحيط الاجتماعي على اختلاف مستوياته.</li> <li>■ التحلي بروح المسؤولية والانضباط.</li> <li>■ ممارسة المواطنة والديمقراطية.</li> <li>■ احترام البيئة الطبيعية.</li> </ul>
قيم حقوق الإنسان ومبادئها الكونية	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ تنمية الوعي بالحقوق والواجبات.</li> <li>■ تنمية الوعي بحرية التعبير وإبداء الرأي كحق ومسؤولية.</li> <li>■ تنمية التربية على مبادئ الحوار واحترام الآخر.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ اكتساب حقوق الإنسان ومبادئها الكونية كما صادق عليها المغرب</li> </ul>

يتعين استحضار مدخل القيم المسطرة في المنهاج عند تخطيط المدرس للتعليمات، والتفكير في سبل تنزيلها بالوحدات الدراسية، بحصر المورد السوسيو عاطفي المزمع إرساءه لدى المتعلمين ؛ قيمة كان أو اتجاهها أو موقفا أو مبدئا.

<sup>7</sup> - دليل الأستاذ والأستاذة: التجديد في الاجتماعيات، السنة الثالثة من التعليم الثانوي الإعدادي ، ص 21



## 2-1- اختيارات وتوجهات في مجال تنمية وتطوير الكفايات:

استندت مراجعة المناهج على المقاربة بالكفايات، حيث وضعت قائمة كفايات، هي:

- ❖ الكفايات الأساس، تصنف إلى ثلاثة أنواع،<sup>8</sup> هي:
- كفايات مرتبطة بتنمية الذات، تستهدف تنمية شخصية المتعلم كفاية في ذاته، باعتباره فاعلا إيجابيا لتحقيق ذاته وبناءها والارتقاء بها، ومن خلال ذلك الارتقاء بالمجتمع ككل؛
- كفايات قابلة للاستثمار في التحول الاجتماعي، والتي تجعل نظام التربية والتكوين يستجيب لحاجات التنمية المجتمعية بكل أبعادها الروحية والفكرية والمادية؛
- كفايات قابلة للتصريف في القطاعات الاقتصادية والاجتماعية، تمكن من الإستجابة لحاجات الاندماج في القطاعات المنتجة ولمتطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

❖ انطلاقا من الكفايات الأساس السابقة الذكر، تم اشتقاق عدة أصناف من الكفايات، تتخذ طابعا استراتيجيا أو تواصليا أو منهجيا أو ثقافيا أو تكنولوجيا<sup>9</sup>:

### ❖ الكفايات الاستراتيجية، تستهدف:

- معرفة الذات والتعبير عنها؛
- التموّج في الزمان والمكان؛
- التموّج بالنسبة للآخر، وبالنسبة للمؤسسات المجتمعية والتكيف معها ومع البيئة؛
- تعديل المنتظرات والاتجاهات والسلوكات وفق تطور المعرفة والعقليات والمجتمع.

### ❖ الكفايات التواصلية، تستهدف:

- إتقان اللغة العربية ومنح حيز مناسب للغة الأمازيغية والتمكن من اللغات الأجنبية؛
- التمكن من أنواع التواصل في مجالات تعلم المواد الدراسية؛
- التمكن من مختلف أنواع الخطاب (الأدبي، والعلمي، والفني...) المتداولة.

### ❖ الكفايات المنهجية، تستهدف اكتساب المتعلم:

- منهجية للتفكير وتطوير مدارجه العقلية؛
- منهجية للعمل في الفصل وخارجه؛
- منهجية لتنظيم ذاته وشؤونه ووقته وتدبير تكوينه الذاتي ومشاريعه الشخصية.

### ❖ الكفايات الثقافية، تهدف إلى:

- تنمية الرصيد الثقافي للمتعلم، وتوسيع دائرة إحساساته وتصوراتهِ ورؤيته للعالم وللحضارة البشرية بتناغم مع تفتح شخصيته بكل مكوناتها؛
- ترسيخ هوية المتعلم كمواطن مغربي وكنسان منسجم مع ذاته ومع بيئته ومع العالم؛

### ❖ الكفايات التكنولوجية، تستهدف تنمية للمتعلم تعتمد أساسا على:

- القدرة على تصور ورسم وإبداع وإنتاج المنتجات التقنية؛
- التمكن من تقنيات التحليل والتقدير والمعايرة والقياس، وتقنيات ومعايير مراقبة الجودة، والتقنيات المرتبطة بالتوقعات والاستشراف؛

<sup>8</sup> الكتاب الأبيض: الجزء 1، الوثيقة الإطار للاختيارات والتوجهات التربوية ص 12

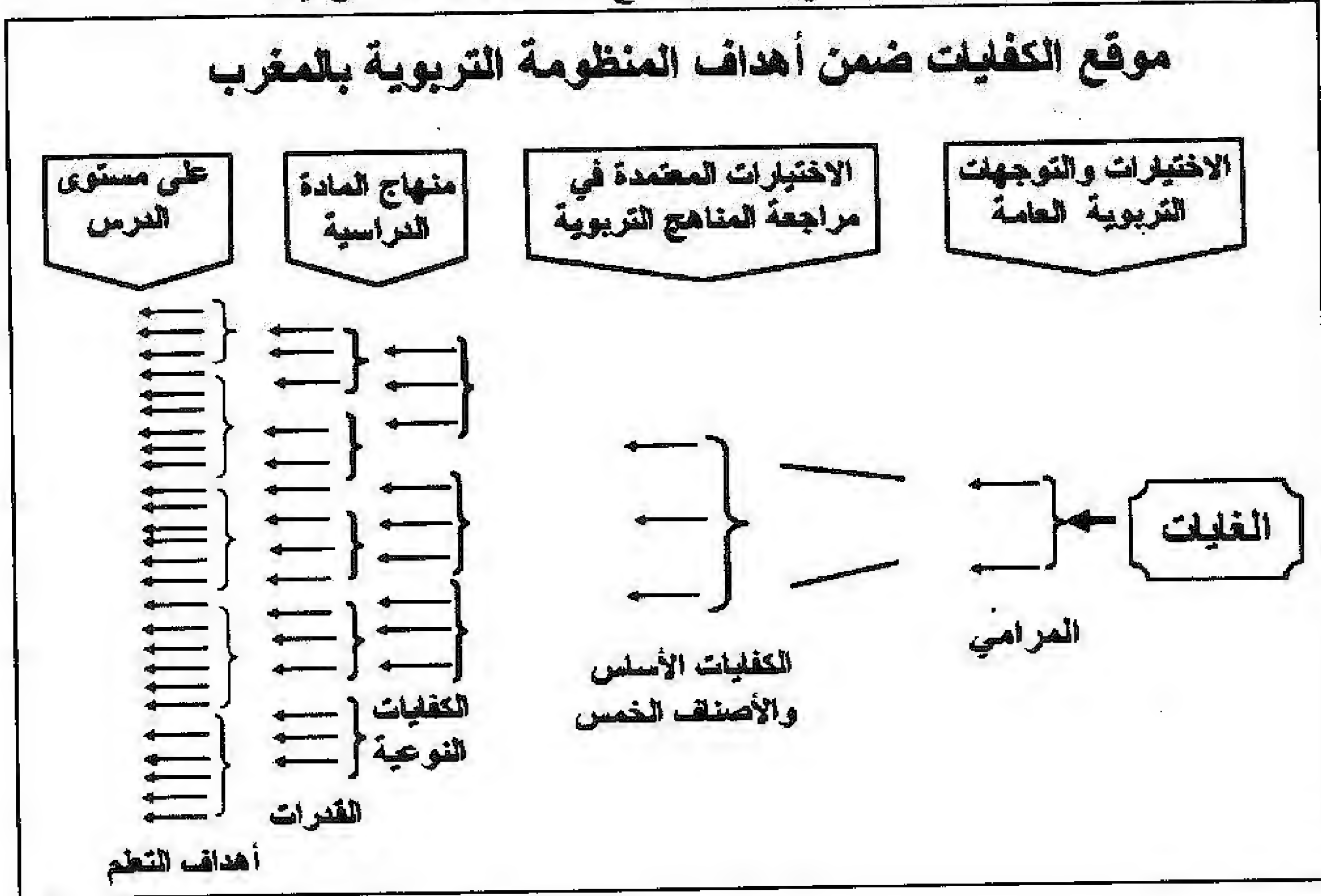
<sup>9</sup> نفس المرجع السابق ص 13



- التمكن من وسائل العمل اللازمة لتطوير تلك المنتجات وتكييفها مع المستجدات؛
  - استدماج أخلاقيات المهن والحرف والأخلاقيات المرتبطة بالتطور العلمي والتقني
- بارتباط مع منظومة القيم الدينية والحضارية وقيم المواطنة وقيم حقوق الإنسان ومبادئها.

وقد ركزت هذه الوثائق الرسمية على عنصري شمولية مكوناتها والتدرج البيداغوجي في برمجتها، حيث يتعين مقاربتها من منظور شمولي، ووضع استراتيجيات مناسبة لاكتسابها، لتيسير اكتساب هذه الكفايات وتنميتها وتطويرها على الوجه اللائق عند المتعلم<sup>10</sup> سواء على مدى متوسط (أسدس مثلاً) أو مدى طويل (موسم دراسي أو سلك).

❖ موقع الكفايات بالمنظومة التربوية: رغم ما يميز المقاربة بالكفايات، فإنها تبقى وفية للاختيارات والأهداف التربوية العامة، كالغايات والمرامي التي تحددها الاختيارات التربوية والتكوينية والمنهاج الدراسي، كما توضح ذلك الخطاطة الموالية:<sup>11</sup>



### 3-1- اختيارات وتوجهات في مجال المضامين، متعددة أهمها:

❖ اعتبار المعرفة إنتاجاً وموروثاً بشرياً مشتركاً، تساهم البشرية جمعاء في إنتاجه، وفي ظل ذلك يصبح مكون المعرفة الخصوصية جزءاً لا يتجزأ من هذه المعرفة الكونية؛ لذا فمقاربة المضامين تقتضي تناول الانتاجات الوطنية في علاقتها بالانتاجات الكونية مع

<sup>10</sup> - نفس المرجع السابق، ص 12

<sup>11</sup> - شكر حسن وآخرون، المنهاج، الكفايات، التقويم: المحور الثاني، ص 31.



الحفاظ على ثوابت المملكة المغربية.

- ❖ الاهتمام بالبعد المحلي والوطني للمضامين وبمختلف التعبيرات الفنية والثقافية اعتبارا لغنى وتنوع الثقافة الوطنية والثقافات المحلية والشعبية لكونها روافد للمعرفة؛
- ❖ اعتماد مبدأ الاستمرارية والتدرج في عرض المعارف عبر الأسلاك التعليمية؛ والحرص على توفير حد أدنى منها لجميع المتعلمين في مختلف الأسلاك والشعب.
- ❖ تجاوز التراكم الكمي للمضامين المعرفية المختلفة عبر المواد التعليمية؛ ومقابل ذلك استحضار البعد المنهجي والروح النقدية في تقديم محتويات المواد.

#### 4 - 1 اختيارات وتوجهات في مجال تنظيم الدراسة:

يهدف تنظيم الدراسة بالأسلاك التعليمية، إلى الارتقاء بجودة الفعل البيداغوجي، والرفع من فعالية التدريس ومن جدوى التعلم؛ مع التدرج من سلك إلى آخر بما يضمن:

- ❖ في التعليم الابتدائي: المرونة في تنظيم الحصص الدراسية وتكييف مضامينها مع حاجات المتعلمين بالأساس ومع متطلبات البيئة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية المباشرة.
- ❖ في التعليم الثانوي: اعتماد تنظيم مكون من دورات دراسية نصف سنوية، والانتقال من برامج مبنية على مواد دراسية في السلك الإعدادي، إلى برامج مبنية على مجزوءات بالسلك الثانوي التأهيلي. وتتضمن الوثائق الرسمية إشارات مستفيضة حول تنظيم الدراسة وفق معايير تتلاءم والمستجدات المراد إدخالها على الأسلاك التعليمية، راعت تنظيم كل سنة دراسية عبر دورتين من سبعة عشر أسبوعا على الأقل، تتضمن ست دورات في السلك التأهيلي بما فيها الدورة المخصصة للجذع المشترك، وست دورات في السلك الإعدادي، مقابل اثني عشر دورة في التعليم الابتدائي.

#### 2 : اختيارات وتوجهات خاصة بتحديد مواصفات المتعلمين:

وضحت الوثائق الرسمية الحثيات النازمة لمواصفات المتعلمين المتوخى تحقيقها:<sup>12</sup>

" حتى يتمكن النظام التربوي المغربي من تزويد المجتمع بمواطنين مؤهلين للبناء المتواصل للوطن على جميع المستويات، تقتضي الضرورة إكساب المتعلمين الكفايات الملزمة وإتاحة الفرص، لجميع بنات وأبناء المغرب، وتشجيع المتفوقين منهم دون تمييز".

لقد حددت ضرورات تكوين هذا المتعلم، عدة أولويات تتعلق بالكفايات المأمول تحقيقها، تأخذ بعين الاعتبار خصوصية المتعلم في كل مستوى:

- ❖ في التعليم الابتدائي: تضمنت قائمة مواصفات المتعلم بهذا السلك:<sup>13</sup>
- مواصفات مرتبطة بالقيم والمقاييس الاجتماعية: تهم التثبث بالقيم الدينية والخلقية والوطنية والإنسانية، والتشبع بروح التضامن والتسامح والنزاهة، وبمبادئ الوقاية الصحية

12 - الكتاب الأبيض: الجزء 1، الوثيقة الإطار للاختيارات والتوجهات التربوية ص16

13 - نفس المرجع السابق، ص 21



وحماية البيئة، والقدرة على اكتشاف المفاهيم والنظم والتقنيات الأساسية التي تنطبق على محيطه الطبيعي والاجتماعي والثقافي المباشر.

■ مواصفات مرتبطة بالكفايات والمضامين، تهم القدرة على التعبير السليم باللغة العربية والتواصل باللغة الأجنبية الأولى والنطق بلغة أجنبية ثانية، والتفاعل مع الآخر ومع المحيط الاجتماعي على اختلاف مستوياته ... وعلى تنظيم الذات والوقت والانضباط، مع اكتساب مهارات تسمح له بتطوير ملكاته العقلية والحسية والحركية واستعمال الإعلاميات وعلى الاتصال والإبداع التفاعلي، إلى جانب الإلمام بالمبادئ الأولية للحساب والهندسة.

❖ في السلك الثانوي : قسم الكتاب الأبيض هذه المواصفات على مستوى السلك الإعدادي ، إلى قسمين<sup>14</sup>:

■ مواصفات تهم القيم والمقاييس الاجتماعية المرتبطة بها: تتوخى تزويد المتعلم بمفاهيم العقيدة الإسلامية، والتحلي بالأخلاق والآداب الإسلامية؛ والتشبع بقيم الحضارة المغربية، وبحب وطنه وخدمته، والانفتاح على قيم الحضارة المعاصرة وإنجازاتها؛ والتشبع بقيم حقوق الإنسان وحقوق المواطن المغربي وواجباته. كما ركزت هذه المواصفات على ضرورة درايته بالتنظيم الاجتماعي والإداري محليا وجهويا ووطنيا، والتشبع بقيم المشاركة الإيجابية وتحمل المسؤولية في الشأن المحلي والوطني، والانفتاح على التكوين المهني والقطاعات الإنتاجية والحرفية؛ وتذوق الفنون والوعي بأهمية النشاط الرياضي على الصحة.

■ مواصفات ترتبط بالكفايات والمضامين: تهم التمكن من اللغة العربية وتداول اللغات الأجنبية والتواصل بها؛ والإلمام بالمبادئ الأولية للعلوم الفيزيائية والطبيعية والبيئية، وبالمهارات التقنية والمهنية والرياضية والفنية الأساسية ذات الصلة بمحيط المدرسة. كما تتضمن المواصفات عدة قدرات كالقدرة على التجريد وطرح المشكلات الرياضية وحلها؛ وتكيف المشاريع الشخصية ذات الصلة بالحياة المدرسية والمهنية، واستعمال التكنولوجيات الجديدة.

أما بالسلك التأهيلي، فقد ركزت المواصفات على استكمال تملك الكفايات التواصلية والمنهجية والثقافية والاستراتيجية والتكنولوجية، بما يفيد في تحقيق مواصفات التخرج من مختلف الأقطاب الدراسية. لكن أهم ما يميز هذه المواصفات بهذا السلك أنها تختلف من قطب لآخر، ومن شعبة لأخرى بحكم تعدد الأقطاب والشعب، مراعية في ذلك خصوصية كل شعبة.

**ملحوظة:** يستحضر الأستاذ مواصفات المتعلم في نهاية كل سلك عند تخطيطه للتعليمات، من أجل التحكم في مخرجات التعلم بطريقة استباقية.



## المبحث الثاني : المدخل الابيستيمولوجي والمرجعية الديداكتيكية لمادتي التاريخ والجغرافيا

**تقديم:** يكتسي المدخل الابيستيمولوجي والمرجعية الديداكتيكية لمادتي التاريخ والجغرافيا أهمية خاصة عند تخطيط أي تعلمات تهم المادتين ، فهو محدد لخصوصية كل مادة سواء تعلق الأمر بمرجعيتها الديداكتيكية أو بمقوماتها الابيستيمولوجية. إن أي تخطيط للتعلمات يقتضي استحضار المبادئ المعتمدة في بلورة منهاج مادتي التاريخ والجغرافيا؛ والمنطلقات العامة والسياق الاجتماعي والتربوي لكونها عناصر ناظمة للمنهاج، وموجهة له لحظة التنزيل الميداني، والالمام الجيد بمقومات مادتي التاريخ والجغرافيا بغرض العمل على تنزيلها سواء عند تخطيط التعلمات أو تدبيرها.

❖ المبادئ العامة والتوصيات المعتمدة في بلورة منهاج مادتي التاريخ والجغرافيا: تشكل نبراسا للمدرس وموجهة له قبل كل تخطيط للتعلمات، وهي:

- استحضار الوظائف والمقومات والأسس الديداكتيكية لمادتي التاريخ والجغرافيا؛
- استحضار الترابط والتكامل بين مادتي التاريخ والجغرافيا، وبينها وبين المواد الأخرى؛
- استحضار الترسانة المفاهيمية للتدريس بالكفايات، وكذا البيداغوجيات المنفتحة عنها؛
- استيعاب كيفية تنزيل الكفايات النوعية في برامج مادة من مادتي التاريخ والجغرافيا؛
- استحضار مستوى التدرج في تنزيل منظومة الكفايات عبر المراحل والأسلاك.

❖ أهم التوصيات التي تهم اجراءة منهاج مواد التاريخ والجغرافيا: تشير التوجيهات التربوية<sup>15</sup> إلى عدة توصيات، يقتضي استحضارها عند تخطيط التعلمات:

- استحضار الخلفية الديداكتيكية التي تحكمت في وضع كفايات منهاج كل مادة؛
- اعتبار المتعلم عنصرا فاعلا نشيطا في مسار التعلم، وهو منطلق يفرض على المدرس الوعي بدوره الجديد، الذي يجب ألا يتعدى دور التوجيه والارشاد، مع ترك الفرصة للمتعلم لممارسة فعل التعلم بدل فرض فعل التعليم؛
- اعتبار وسائل التدريس مكونا رئيسيا في مسار وضع المناهج وما تقتضيه من شروط مادية كتخصيص قاعات متخصصة لتدريس هذه المواد وتوفير التجهيزات التقنية الضرورية، الانفتاح على المحيط سواء القريب أو البعيد من خلال تنويع طرائق التنشيط.

### 1- المنطلقات العامة والسياق الاجتماعي والتربوي الناظمين لمنهاج مادة التاريخ

#### 1- 1 - المنطلقات العامة: تتمحور حول أهمية التاريخ المدرسي في

التكوين الفكري والمعرفي للمتعلم، ودوره في تنمية ذكائه الاجتماعي وحسه النقدي:

15- البرامج والتوجيهات التربوية لمادة التاريخ والجغرافيا للسنة الأولى من سلك البكالوريا، أبريل 2006 ، ص 3.



❖ منهاج التاريخ آلية لتنمية الذكاء الاجتماعي للمتعلم، وحسه النقدي وتزويده بالأدوات المعرفية والمنهجية لإدراك أهمية الماضي في فهم الحاضر والتطلع إلى المستقبل وتأهيله لحل المشاكل التي تواجهه.<sup>16</sup>

❖ منهاج التاريخ آلية لتنمية الحس النقدي لدى المتعلم: «l'Histoire pour former l'esprit critique»<sup>17</sup>، وتتحقق هذه الوظيفة النقدية من خلال تبني تعلمات تأخذ بعين الاعتبار تنمية روح النقد لدى المتعلم، عبر تمكينه من تحليل الحدث التاريخي وتمحيصه ونقده، استنادا إلى نهج واضح الخطوات؛ فالهدف ليس تزويد المتعلم بمنتوج تاريخي جاهز للاستهلاك، ولكن خلق مؤرخ صغير يمتلك أدوات التعامل مع الحدث التاريخي.

## 2-1- السياق الاجتماعي والتربوي والمرجعية اليداكتيكية:

❖ السياق الاجتماعي: لقد أشار المنهاج إلى أن التاريخ: "يستمد وظيفته المجتمعية من مساهمته صلبة العلوم الاجتماعية الأخرى في تكوين إنسان يفهم مجتمعه (الوطني والدولي) ويتموضع فيه، حتى يصبح مشاركا وفاعلا فيه، فالتاريخ يساهم في التكوين الشخصي للإنسان بتلقيه ذاكرة جماعية تتسع من المجموعة المحلية إلى الأمة ثم الكون، كما يمدّه بالمعالم الأساسية لفهم العالم، والتنظيم المعقلن للماضي والحاضر."<sup>18</sup>

❖ السياق التربوي: يسير منهاج مادة التاريخ في سياق التوجه الذي نادى به الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الذي ينص على جعل المدرسة "مفعمة بالحياة بفضل منهاج تربوي نشيط يتجاوز التلقي السلبي والعمل الفردي إلى اعتماد التعلم الذاتي والقدرة على الحوار والمشاركة في الاجتهاد الجماعي."<sup>19</sup>

كما أشارت الوثيقة الإطار<sup>20</sup> حول الاختيارات والتوجهات التربوية، إلى:

■ أهمية اكتساب وترسيخ قيم الهوية ومبادئها الأخلاقية والثقافية وقيم المواطنة والتي تعد مادة التاريخ إحدى المواد الحاملة لها.

■ التفاعل الإيجابي مع المحيط الاجتماعي على اختلاف مستوياته، واحترام البيئة الطبيعية والتعامل الإيجابي مع الثقافة الشعبية والتراث الثقافي والحضاري المغربي.

■ إعمال العقل واعتماد الفكر النقدي، والوعي بالزمن كقيمة في المدرسة والحياة.

وقد أشار منهاج مواد التاريخ والجغرافيا والتربية على المواطنة إلى تنمية مشاركة المتعلم الإيجابية في الشأن المحلي والوطني، وإحداث توازن بين المعرفة والمعرفة الوظيفية، مع تجاوز التراكم الكمي للمعلومات واستحضار البعد المنهجي، وتنويع المقاربات في التعامل مع المادة.

<sup>16</sup> - نفس المرجع السابق ص 4

<sup>17</sup> - Monique Flonneau, 1996, De la découverte du Monde aux cycle II et III, Nathan, p.4

<sup>18</sup> - التوجيهات التربوية لمادة التاريخ والجغرافيا الأولى من سلك البكالوريا، أبريل 2006، ص 4.

<sup>19</sup> - الميثاق الوطني للتربية والتكوين، ص 8.

<sup>20</sup> - الكتاب الأبيض: الجزء 1، الوثيقة الإطار للاختيارات والتوجهات التربوية ص 12.



- وانسجاما مع هذه المنطلقات، تم استحضار عدة مبادئ في بناء منهاج التاريخ، أهمها:
- وظيفية مادة التاريخ: الفكر النقدي/الماضي لفهم الحاضر/التكوين المنهجي؛
  - الانطلاق من مقومات التاريخ كمادة دراسية في وضع الكفايات والبرنامج؛
  - تنويع المجالات والفترات، وطنيا وعالميا، مع الأولوية للتاريخ الوطني والمعاصر؛
  - استحضار الامتداد التاريخي للمغرب من بدايته إلى الآن؛
  - إعطاء مكانة داخل البرنامج لوحداث تكوينية/ مهارية<sup>21</sup>.

❖ **المرجعية الديدكتيكية لمادة التاريخ:** تشير الوثيقة الصادرة عن اللجنة البيسكلية المتعددة التخصصات، إلى أن تدريس مادة التاريخ يهدف: " تنمية الذكاء الاجتماعي (للمتعلم) وحسه النقدي وتزويده بالأدوات المعرفية والمنهجية لإدراك أهمية الماضي في فهم الحاضر والتطلع إلى المستقبل وتأهيله لحل المشاكل التي تواجهه ".  
أما التوجيهات التربوية فاعتبرت أن المعرفة تتطلب إعمال العقل وشحذ القدرة على التحكم في آليات التفكير التاريخي وذلك بالتأكيد على مسار إنتاج المعرفة التاريخية أكثر من التركيز على منتوجها، توخيا لاستقلالية المتعلم بجعله يكتسب الأدوات المنهجية لمساءلة التاريخ بفكر نقدي، ويثمن الثقل التاريخي لجملة مفرداته، فيصبح مؤهلا للتموضع في الماضي الذي ما زال حاضرا حولنا وفي المجال الذي نعيش فيه<sup>22</sup>.  
يهدف تعامل المتعلم مع المعرفة التاريخية تمكينه من إعمال العقل والتحكم في آليات التفكير التاريخي، واكتساب الأدوات المنهجية الكفيلة بمساءلة التاريخ بفكر نقدي، والتركيز على مسار إنتاج المعرفة التاريخية أكثر من التركيز على المنتوج التاريخي الجاهز.

### 3-1- المقومات الابدستيمولوجية والديدكتيكية لمادة التاريخ:<sup>23</sup>

- ❖ **مجالات التاريخ:** يتأسس موضوع التاريخ على دراسة الماضي البشري بأبعاده المختلفة، باستحضار التفاعلات بين الإقتصادي والاجتماعي والسياسي و"الذهني"  
والديموغرافي ... قصد إعطاء معنى للحاضر وأيضاً للمستقبل، وقد أشارت التوجيهات التربوية إلى المستويات الأساسية التي تكون مقطع المادة التاريخية، وهي:
- التاريخ السياسي الحداثي؛
  - الديموغرافيا التاريخية؛
  - التاريخ الاقتصادي والاجتماعي؛
  - تاريخ العقليات أو "الذهنيات".

<sup>21</sup> وزارة التربية الوطنية (مارس 2002) منهاج التاريخ والجغرافيا والتربية على المواطنة، ص 4.

<sup>22</sup> البرامج والتوجيهات التربوية لمادة التاريخ والجغرافيا الأولى من سلك البكالوريا، 2006 ص 5.

<sup>23</sup> نفس المرجع السابق- ص 5



## ❖ المفاهيم الهيكلية للخطاب التاريخي: يتأسس الخطاب التاريخي على مفاهيم

خاصة بالتاريخ هي:

■ **مفهوم الزمن (Temps):** يركز التاريخ على دراسة الحدث البشري في الماضي باعتباره زمنا قد ولى، لكن دراسة الزمن في علاقته بالحركة وتوالي الأحداث والتطور تحيل على مفاهيم ذات البعد الزمني كمفهوم الماضي والتطور والاستمرارية والقطيعة، ولدراسة هذه المفاهيم وقياس الزمن التاريخي، تستخدم بعض تقنيات العلوم المساعدة، مثل الكرونولوجيا والتحقيب، كما يتطلب التعامل مع الزمن التاريخي، من أي دارس الانتقال من الزمن المعيش (Temps Vécu) إلى الزمن الموضوع (Temps Conçu).

## ■ مفهوم المجال (l'espace): يعرف المجال في التاريخ بأنه: " مجال

تصرف البشر عبر التاريخ، وهو مجال مادي مرتبط بمفهوم الطبيعة، ومرتبب كذلك بمجال انتفع به البشر عبر التاريخ وتعاملوا معه".<sup>24</sup> ويتميز المجال في التاريخ بعدة خصائص:

- تعدد مستويات المجال في التاريخ من المجال القريب إلى المجال البعيد.
- مجال له حدود، يتوطنه بشر تربطهم علاقات متنوعة وتتولى أمورهم سلطة سياسية.
- مجال يعرف تحولا وتغيرا وتطورا مستمرا نتيجة لتفاعل الإنسان معه.

■ **مفهوم المجتمع (Société):** يتضمن سلوكات ونتاجات البشر في الماضي، سواء كانت سوسيو اقتصادية أو سوسيو سياسية أو سوسيو ثقافية، واعتبارا لكون مفهوم المجتمع من المفاهيم الجامعة، فإن التعامل معه يقتضي " فهم الأفراد والجماعات المكونة للمجتمعات التي عاشت في مجال ما في الماضي، واستيعاب دوافعها وأحكامها ومبادئها وعاداتها من خلال معرفة شروط حياتها الاقتصادية والسياسية والثقافية".<sup>25</sup>

## ❖ النهج التاريخي:

■ يتكون النهج التاريخي من المسار المعتمد في دراسة جزء معين من "واقع" الماضي، ويتضمن العمليات الفكرية المتبعة لبناء المعرفة التاريخية، وتجدر الإشارة إلى أنه لم يحصل إجماع بين الباحثين في حقل ديداكتيك التاريخ حول خطوات منهجية محددة؛ فبعض الباحثين الأجانب حصر هذه الخطوات في سبع عمليات فكرية، هي:<sup>26</sup>

- ملاحظة (observer) ووصف (décrire) الوثيقة (أشياء، أثار أو صور فوتوغرافية)؛
- طرح تساؤلات (Questionner) (إشكالية): كيف؟ لماذا؟ متى؟ لماذا؟؛
- البحث عن وثائق (Se documenter)؛
- التفسير (Expliquer)؛

24 - خديجة واهمي (2002) محاولة وضع نموذج ديداكتيكي في التاريخ، دار القرويين، البيضاء ص. 35

25 - خديجة واهمي، مرجع سابق، ص. 35

26 - Monique Flonneau, (1996), De la découverte du Monde aux cycle II et III, Nathan, p.17



- المَوَدَّلَة (Modéliser)؛
- الحفظ (Mémoriser)؛
- إعادة الاستثمار أو القدرة على التحويل (Réinvestir).

أما الباحث المغربي مصطفى حسني إدريسي، فقد حصر هذه الخطوات كالتالي: <sup>27</sup>

- الخطوة الأولى: الانطلاق من إشكالية يطرحها الحاضر؛
- الخطوة الثانية: التعبير عن الإشكالية بصياغة أسئلة أو تساؤلات؛
- الخطوة الثالثة: بلورة فرضيات؛
- الخطوة الرابعة: تمحيص الفرضيات باستعمال المعطيات المتوفرة؛
- الخطوة الخامسة: بلورة خلاصة: تؤكد، ترفض، تفند، أو تعدل هذه الفرضيات.

أما البرامج والتوجيهات التربوية التي تشكل مرجعية رسمية لتدريس مادة التاريخ ، فقد تبنت نهجا تاريخيا يتضمن ثلاثة خطوات هي: التعريف والتفسير والتركيب، وهو نهج يستمد مرجعيته من الأدبيات الإبيستمولوجية التي وضعها المؤرخ المغربي عبد الله العروي، <sup>28</sup> الذي اختزل خطوات النهج التاريخي في كون: <sup>29</sup> " هُم (المؤرخ) الأول والأخير هو الإجابة عن السؤال: ما هو؟ (Quoi?)، والتعيين يكون بالكشف عن مختلف العلاقات التي تربط الأمر الذي يبحث فيه بكل ما سواه؛ هدف العملية التوضيحية نطلق عليها اسم " التعريف" (Identification)، بعدها يأتي دور الاستيعاب بشتى أشكاله (الاستحضار، التفسير، التعليل) ونطلق عليها بشيء من التجاوز اسم التعليل". ونصل إلى مرحلة الجمع والضم التي نسميها اصطلاحاً "النألفة" (Synthèse).

- خطوات النهج التاريخي وفق منطق منهاج مادة التاريخ، هي: <sup>30</sup>
- ☞ الخطوة الأولى: التعريف، إعطاء معنى للحدث التاريخي موضوع الدراسة والإحاطة به من أجل فك ترميزاته، ويعتبر خطوة حاسمة في عملية فهمه ، لأنه ينصب على إدراك بنية الخطاب التاريخي الذي تتضمنه الوثيقة موضع الدراسة، وهو يقتضي:
- تحديد الإشكالية المتعلقة بالحدث التاريخي موضع الدراسة؛
- وضع الحدث في سياقه الزماني والمكاني؛
- التعريف بمصدره وصاحبه؛
- حصر الأنساق والمفاهيم المكونة للمعرفة التاريخية المتناولة؛
- تحديد العناصر المكونة للمعرفة التاريخية. <sup>31</sup>

<sup>27</sup> - ورد ب: " تخطيط وضعيات تعليمية تعليمية استنادا إلى المرجعية اليداكتيكية ص 14"

<sup>28</sup> - عبد الله العروي، مفهوم التاريخ، ص 243.

<sup>29</sup> - نفس المرجع السابق، ص. 242

<sup>30</sup> - البرامج والتوجيهات التربوية لمادة التاريخ والجغرافيا الأولى من سلك البكالوريا، 2006 ، ص 6



- الخطوة الثانية: التفسير، ثاني خطوات النهج التاريخي، وهو عملية فكرية تقوم على :
- إبراز الأسباب العميقة للحدث التاريخي، وذلك بالبحث عما تتضمنه الوثيقة من علاقات أو انتظامات (تناسقات) واتجاهات وترابطات وحركات عميقة؛<sup>32</sup>
  - انتقاء وتصنيف المعطيات التاريخية وترتيبها وفق منطق تاريخي؛<sup>33</sup>
  - تأويل المعطيات التاريخية المدروسة.

ويمر التفسير التاريخي بعدة خطوات،<sup>34</sup> هي:

- ﴿ انتقاء الأسباب المسؤولة عن الحدث حسب معايير محددة، بالانفتاح على ميادين مختلفة (سياسة، اقتصاد، ثقافة، مجتمع) ومجالات جغرافية متنوعة (محلية، جهوية، وطنية، عالمية) وأزمنة متباينة (قصيرة، متوسطة، طويلة)؛
- ﴿ ترتيب الأسباب حسب فعاليتها وأهميتها في صنع الحدث؛
- ﴿ ربط العلاقات بين الأسباب والأحداث التاريخية وموقعها في سيرة التحول.

الخطوة الثالثة: التركيب، يستهدف وفق منطوق منهاج مادة التاريخ:<sup>35</sup> " إيجاد العلاقة والربط بين الجزئي والكلّي، وبين الكلّي والجزئي والانتقال من الخاص إلى العام/التجريد". وتؤكد الباحثة خديجة واهمي على أهمية التركيب في الدرس التاريخي، بقولها إن: "الاكتفاء بمرحلتَي التعريف والتفسير في التاريخ المدرسي شيء غير مجد، والتوصل إلى مرحلة التركيب مسألة ضرورية وأساسية لأنها تمكن التلميذ من التوصل إلى استنتاجات والخروج باقتراحات أساسية في بناء المعرفة... كما تساعده على اكتساب المفاهيم المتناولة خلال مقطع التعلم".<sup>36</sup> وتشير أيضا إلى ضرورة: "معالجة الحدث وإعادة بنائه بربطه مع أحداث أخرى" وتضيف: "نوجه كل اهتمامنا في هذه المرحلة، نحو إعادة بناء مركبة وشاملة في إطار عام أو في إطار مفهوم معين".<sup>37</sup>

❖ وسائل التعبير في التاريخ: تمثل قنوات تستعمل في نقل المعرفة التاريخية إلى المتعلم، وهي تتكون من وثائق ودعامات ديداكتيكية متنوعة، وقد أشارت التوجيهات التربوية إلى وسائل التعبير التاريخي كالآتي: نستعمل الأدوات التواصلية التالية:<sup>38</sup>

- ﴿ التعبير اللفظي: استعمال كلمات، مصطلحات أفاهيم ومفاهيم تنتمي للسجل التاريخي.
- ﴿ التعبير العددي: استعمال الأرقام لتقديم معطيات تاريخية.

<sup>31</sup> - خديجة واهمي عن Henri Moniot ورد ب: "تخطيط وضعيات تعليمية تعليمية استنادا إلى المرجعية الديداكتيكية" ص 17

<sup>32</sup> - البرامج والتوجيهات التربوية لمادة التاريخ والجغرافيا الأولى من سلك البكالوريا، 2006، ص 6

<sup>33</sup> - واهمي خديجة، مرجع سابق، ص. 43

<sup>34</sup> - شكير حسن وآخرون 2012، تخطيط وضعيات تعليمية تعليمية استنادا إلى مرجعية ديداكتيكية ص 18

<sup>35</sup> - البرامج والتوجيهات التربوية لمادة التاريخ والجغرافيا الأولى من سلك البكالوريا، 2006، ص 6

<sup>36</sup> - خديجة واهمي، نفس المرجع السابق، ص. 50

<sup>37</sup> - خديجة واهمي، نفس المرجع السابق ص. 48

<sup>38</sup> - البرامج والتوجيهات التربوية لمادة التاريخ والجغرافيا الأولى من سلك البكالوريا، 2006، ص 6



« التعبير الكرافيكي: يتميز باختزال المعطيات التاريخية وتنظيمها للتعبير عنها بواسطة الخط الزمني، والخريطة التاريخية، والمبيانات/الخطاطات.

❖ الإنتاجات في التاريخ: 39 يتوصل الدارس إلى هذه الإنتاجات من خلال معالجة

واقع تاريخي، وتتضمن:

- الأحداث التاريخية: يتم تناول الوقائع التاريخية بإعمال العقل (النهج التاريخي) وبتعبئة المفاهيم الأساسية للتوصل إلى اقتراحات جديدة؛ فالحدث التاريخي هو كل ما يأخذ المؤرخ مبادرة انتقائه من الواقع التاريخي ويعطيه تماسكا وحدودا تجعله معقولا وبارزا.
- المفاهيم: المفهوم التاريخي هو في آن واحد هيكل ومادة: الهيكل قار والمادة متطورة (قد يختلف المؤرخون حول "المضمون" في تعريف الدولة خلال حقبة معينة لكنهم يستعملون جميعا الهيكل الصوري، كلهم يتكلمون عن الدولة مهما كانت الحقبة). هذا ويفتح الاستعمال "الإشكالي" للمفاهيم أبوابا للبحث لا نهاية لها.
- الاقتراحات المجردة: هي الإطارات النظرية المرجعية المستعملة في سياق دراسة وقائع تاريخية معينة

## 2 - أسس منهاج مادة الجغرافيا المنطلقات والسياق الاجتماعي والتربوي:

ركز المنهاج على نقل الوظيفة المجتمعية لمادة الجغرافيا من مجرد مادة إخبارية عن الظواهر المجالية إلى مادة تكوينية لها وظيفة فكرية ومجتمعية، تدرب المتعلم على التفكير المجالي، يستند منهاجها على عدة منطلقات مرتبطة بوظائف المادة، وبالسياق التربوي العام، وبمرجعيتها الديدانكتيكية ومقوماتها الإبيستيمولوجية.

❖ المنطلقات: أكد الميثاق الوطني للتربية والتكوين على بناء مدرسة "مفعمة بالحياة، بفضل نهج تربوي نشيط، يتجاوز التلقي السلبي والعمل الفردي إلى اعتماد التعلم الذاتي"،<sup>40</sup> فيما نصت الوثيقة الإطار على "استحضار خلاصات البحث التربوي في مراجعة مناهج التربية والتكوين باعتماد مقاربة شمولية ومتكاملة تراعي التوازن بين البعد الاجتماعي والوجداني، والبعد المهاراتي، والبعد المعرفي والعلاقة البيداغوجية المتفاعلة"<sup>41</sup>.

❖ السياق الاجتماعي: تشكل الجغرافيا ركنا مهما في التكوين الفكري والمدني والاجتماعي للناشئة، لتكون على بيئة من ميكانيزمات المجال الجغرافي ودور الإنسان كفاعل فيه، ولتحقق لديها تربية مجالية مسؤولة. لكن هذه المعرفة الجغرافية لم تعد هدفا لذاتها، بل وسيلة لخدمة الإنسان ومتطلباته في محيطه، وفي ظل ذلك أصبحت الجغرافيا

39 - نفس المرجع السابق، ص4

40 - الميثاق الوطني للتربية والتكوين ص 11

41 - البرامج والتوجيهات التربوية لمادة التاريخ والجغرافيا الأولى من سلك البكالوريا، 2006، ص 9



منهجاً للتفكير المجالي، تركز على الواقع المعيش للفرد والجماعة، وتعالج المكونات المجالية، وتساعد على إعداد المجال والتخطيط له، واتخاذ القرار في شأن قضاياها، ويعتبر انخراط الجغرافيا المدرسية في السياق الاجتماعي، خياراً وطنياً لتكريس الهوية وروح المواطنة، والتحكم في آليات التنمية المستدامة والتخطيط لها، وتجاوز التعامل مع الجغرافيا مجرد مادة إخبارية عن الظواهر المجالية.

❖ **السياق التربوي:** تستمد برامج مادة الجغرافيا مرجعيتها التربوية من سياق تربوي وردت منطلقاته في عدة وثائق رسمية، على مستوى:

■ **الغايات الكبرى:** جعل المدرسة مجالا مفتوحا على المحيط وذلك بنسج علاقات جديدة بين المدرسة وفضائها البيئي والمجتمعي والثقافي والاقتصادي.<sup>42</sup>

■ **التنظيم البيداغوجي:** "التمكن من المفاهيم ومناهج التفكير والتعبير والتواصل والفعل والتكيف، مما يجعل من الناشئة أشخاصا نافعين، قادرين على التطور مع محيطهم المحلي والوطني والعالمي. واكتشاف المفاهيم والنظم التي تنطبق على البيئة الطبيعية والاجتماعية... بما في ذلك الشأن المحلي."<sup>43</sup>

■ **مراجعة المناهج:**<sup>44</sup> إدخال تحسينات جوهرية ترفع من جودة التعليم في جميع مستوياته، وإلى تجزيء المقررات إلى وحدات تعليمية يمكن التحكم فيها.

■ **الاختيارات والتوجهات التربوية العامة:** أشارت الوثيقة الإطار<sup>45</sup> إلى:

- استحضار خلاصات البحث التربوي في مراجعة المناهج، باعتماد مقاربة تراعي التوازن بين البعد الاجتماعي والوجداني والمهاري والمعرفي، متجاوزة سلبية التراكم الكمي للمعارف.

- القدرة على المساهمة الفعلية في الشأن المحلي والوطني، واحترام البيئة الطبيعية.

- مستوى المضامين: الاهتمام بالبعد المحلي والوطني، واستحضار البعد المنهجي والروح النقدية عند التعامل مع المضامين.

## 2-2 - المرجعية الديداكتيكية:

تفعيلا للمنطلقات والسياقات التربوية المشار إليها، ومسايرة لمستجدات البحث الأكاديمي والديداكتيكي، انفتحت الجغرافيا على الحقل الإبيستمولوجي حيث اعتمدت على عدة مقومات إبيستمولوجية تهم مجالها المدروس، والمفاهيم المهيكلية لخطابها الجغرافي، ونهجها المعتمد في دراسة الظواهر الجغرافية، ووسائل التعبير التي تعتمد عليها وأخيرا انتاجاتها المعرفية كحصيلة. ( انظر ملقا حول مقومات مادة الجغرافيا )

<sup>42</sup>- الميثاق الوطني للتربية والتكوين ص 9

<sup>43</sup>- نفس المرجع السابق ص 25

<sup>44</sup>- نفس المرجع السابق ص 35

<sup>45</sup>- الوثيقة الإطار لمراجعة المناهج التربوية وبرامج تكوين الأطر، ص 11



## ملف: مقومات مادة الجغرافيا

تقديم: يتضمن الملف تعريفا بمقومات مادة الجغرافيا، مع أمثلة معبرة من درس بعنوان "اليابان قوة تكنولوجية" من كتاب التجديد في الاجتماعيات، مستوى الثالثة إعدادي.

### أولا - المجالات الجغرافية:

تقديم: تهتم الجغرافيا بدراسة المجال، وهو مجال طبيعي يحمل منشآت ساكنته ووسائل إنتاجها، ويعكس تاريخها وإرغاماتها وتطلعاتها، وبذلك فالمجال الجغرافي هو نتيجة للتفاعلات المستمرة بين المجتمع ومحيطه الطبيعي بجميع عناصره وموارده ومحيطه البشري بجميع مكوناته ومقوماته (الديموغرافية والإقتصادية والثقافية والتكنولوجية والعمرانية)، مع ما يرافق ذلك من توازنات أو اختلالات بيئية واجتماعية.

1- تعريف المجالات الجغرافية: مجموع الميادين التي تهتم بها الجغرافيا (الطبيعية، البشرية، الإقليمية)، وهي تشكل: "سجلات تحمل مميزات المجال على شكل خامات يتم توظيفها في سياق تصور معالم المجال الجغرافي" وتعرف هذه الميادين تفرعات (بشرية، جغرافيا حضرية...) كما تعيش تطورا تسير عبره حاجيات المجتمع المتجددة بقدر ما تتطور الآليات الفكرية التي توظفها.<sup>46</sup>

وتتجلى هذه الميادين في الميدان الطبيعي (التضاريس، المناخ، التربة) والميدان البشري (دراسة السكان) والميدان الاقليمي (دراسة التكتلات/ الاقاليم).  
مثال من درس: "اليابان قوة تكنولوجية":  
درس: "اليابان قوة تكنولوجية" ينضوي ضمن مجال الجغرافيا الاقتصادية / البشرية.

2 - مفاهيم المجال الجغرافي: يعرف المجال الجغرافي بكونه الكيان الذي يعيش فيه الإنسان، وهناك ثلاثة مفاهيم للمجال:

- المجال الواسع: يقصد به الأرض: باطن/ سطح/ غلاف جوي،
- المجال المحدود: يقصد به المناطق المأهولة،
- المجال الضيق: مناطق ضيقة (مدينة/ قرية)، مجال يستعمل من طرف مجتمع معين.

3 - مميزات المجال الجغرافي: متعددة منها:

- مجال قابل للتوطين: حسب شبكة الأحداثيات وحسب الكيانات المجاورة.

<sup>46</sup> - التوجيهات التربوية لمادة التاريخ والجغرافيا للسنة الأولى من سلك البكالوريا، 2006 ص11



- مجال متطور: تدور فيه حياة الافراد والجماعات، قابل للتمييز في الزمان أو المكان.
  - مجال معقد: يتضمن معطيات متنوعة اقتصادية واجتماعية، به ظواهر ملموسة وغيرها
  - مجال واقعي: هو مجال معاش تدور فيه الحياة اليومية للأفراد.
- مثال من درس: "اليابان قوة تكنولوجية".
- المجال الجغرافي المعني بالدراسة هو: المجال الياباني الطبيعي + المأهول المستغل

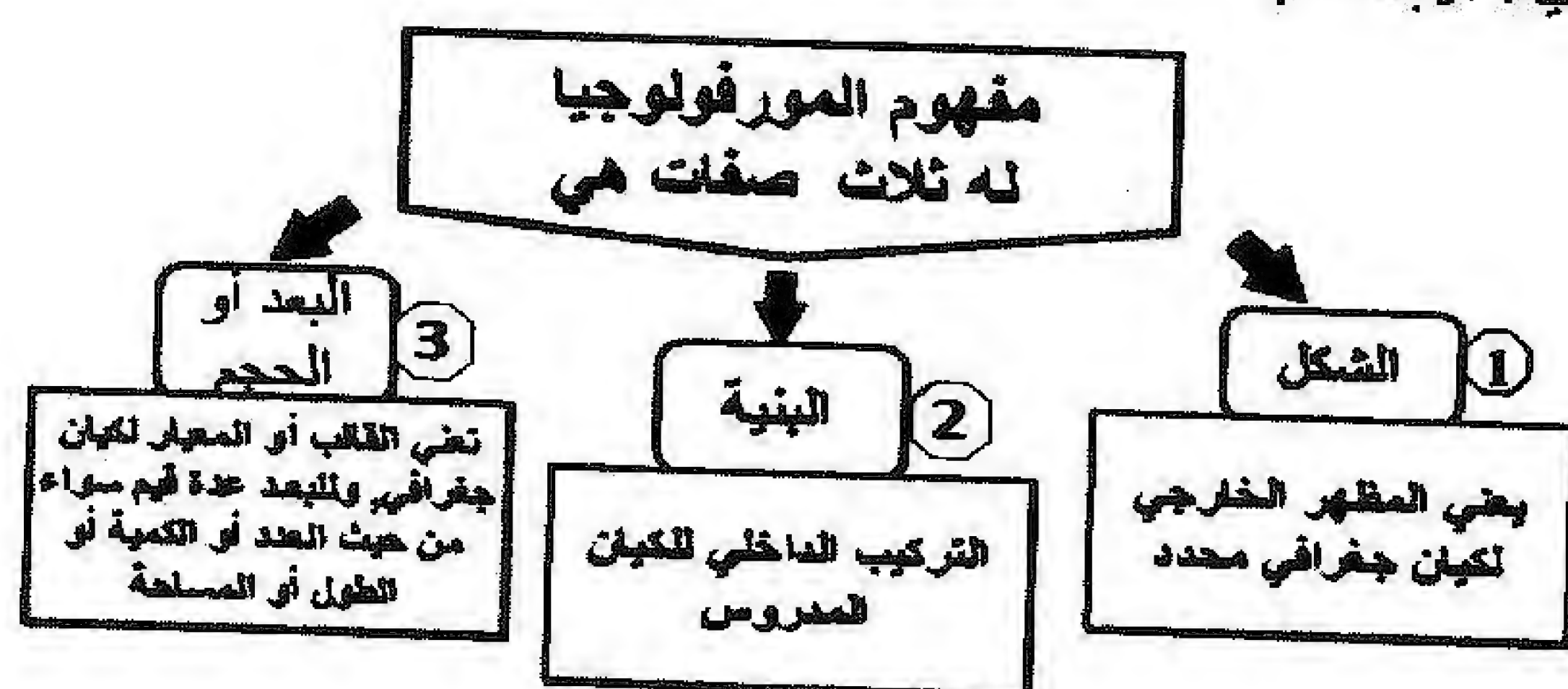
## ثانيا - المفاهيم المهيكلية للخطاب الجغرافي:

تقديم: يتفرع المفهوم إلى نوعين:

- موضوعاتي: يدل على كيان جغرافي محدد، مثال: الري مفهوم موضوعاتي.
  - مهيكل: يعني أحد الأوجه التي يتخذها المفهوم الموضوعاتي، مثال: نظام الري بالمغرب.
- مثال من درس: اليابان قوة تكنولوجية :
- الخطاب في الدرس يتمحور حول مفهوم يهيكل مختلف فقراته هو: القوة التكنولوجية

**1- المفاهيم المهيكلية للجغرافيا:** يقصد بها تلك المفاهيم التي ترتبط بموضوع المادة وتهيكل مكونات خطابها، لفظيا كان أو عدديا أو إيقونيا أو كارتوغرافيا؛ وهو يتمفصل حول ثلاث مفاهيم مهيكلية، يقصد بها الواجهات التي تعالج من خلالها الكيانات الجغرافية، وقد أشارت التوجيهات التربوية<sup>47</sup> على أن هذه المفاهيم، تدل على الواجهات التي تخضع للمعالجة والدراسة، وصفا وتفسيرا وتعميما، وهي ثلاث واجهات هي:

**1-1 مفهوم المورفولوجيا:** يرتبط بالسمات أو الصفات التي تتميز بها الكيانات أو الظواهر الجغرافية المدروسة، ويقصد به دراسة الأشكال من حيث تنظيمها وتماثلها وتكرارها وأصلها<sup>48</sup>. وتعني المورفولوجيا بدراسة الظواهر الجغرافية من حيث الشكل، البنية، الأبعاد<sup>49</sup>.



47 - نفس المرجع السابق، ص 11

48 - دليل الأستاذ: منار الاجتماعيات، السنة الثالثة من التعليم الثانوي الإعدادي، ص 118

49 - البرامج والتوجيهات التربوية، منهاج التاريخ والجغرافيا للسنة الأولى من سلك البكالوريا، ص 11



## أمثلة عن حضور مفهوم المورفولوجيا بصفاته الثلاث داخل درس: "اليابان قوة تكنولوجية"

### 1-1-1- الشكل: يتضمن الدرس عدة وثائق تحتوي خطابا جغرافيا يهيكله

مفهوم المورفولوجيا، بصفة الشكل:

❖ المثال الأول: نص الوسط الطبيعي باليابان، وردت الوثيقة بالنشاط الأول من الدرس:

الوثيقة 3 - نص: الوسط الطبيعي باليابان.  
يبقى الوسط الطبيعي فقيرا ومعاكسا للاستغلال، فالماء يشكل الثروة الطبيعية الوحيدة، والتي تسمح بقيام زراعات مسقية تمكن اليابان من تحقيق أحسن مردود فلاحي في العالم. كما يمكن الماء من التوفر على الكهرباء... أما الموارد المعدنية فهي جد محدودة، مما يفرض الالتجاء إلى استيراد الحاجيات من المواد الأولية الضرورية للصناعة... عن موسوعة: ENCARTA 2005

يتضمن النص خطابا جغرافيا يهيكله مفهوم المورفولوجيا (الصفة، الشكل)، فهو يتضمن جملا تجسد في حمولتها هذا المفهوم مثل: الوسط الطبيعي الياباني فقير ومعاكس للاستغلال؛ الوسط الطبيعي الياباني وفير المياه؛ الموارد المعدنية جد محدودة باليابان.



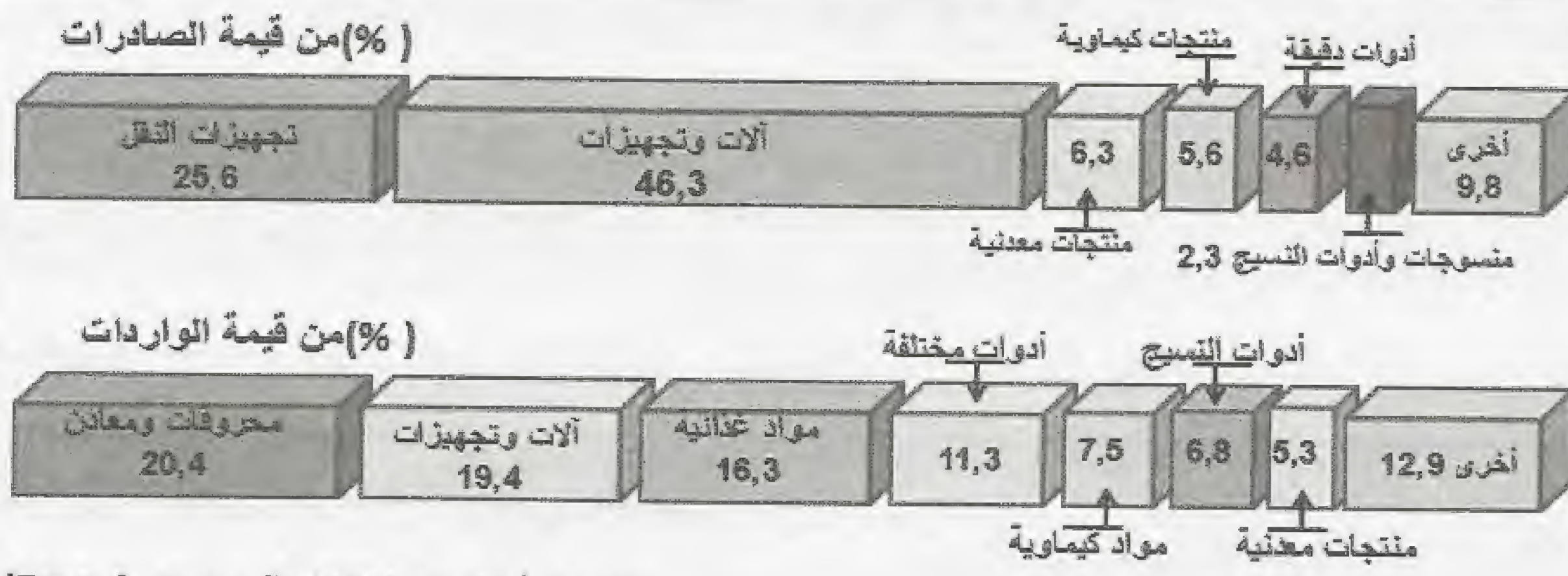
❖ المثال الثاني: صورة الصناعات الدقيقة باليابان: هي صورة فوتوغرافية جغرافية وردت بالنشاط الثالث من الدرس، تحمل الصورة خطابا جغرافيا يهيكله مفهوم المورفولوجيا والصفة هي الشكل: شكل الصناعة اليابانية الممثلة في الصورة: "صناعة يابانية جد متطورة، دقيقة".

### 1-1-2- البنية: يتضمن الدرس عدة وثائق تحتوي خطابا يهيكله مفهوم

المورفولوجيا، (صفة: البنية)، مثال: مبيان للصادرات والواردات اليابانية سنة 2003، ورد بالنشاط الثالث من الدرس. فهو يتضمن خطابا جغرافيا يشير إلى: «بنية التجارة الخارجية لليابان»، وهي تتضمن تركيبة الصادرات والواردات.



### الوثيقة 8 - مبيان الصادرات والواردات اليابانية ( سنة 2003 )



عن معطيات من L'Etat du monde 2004

**3-1-1- البعد:** جدول مصادر الطاقة باليابان، ورد بالنشاط الاول من الدرس يتضمن خطابا جغرافيا يهيكله مفهوم المورفولوجيا (الصفة، البعد/ الحجم) فهو يشير إلى معطيات كمية تتعلق ب: "حجم استهلاك واستيراد اليابان من مصادر الطاقة".

### الوثيقة 4 - جدول: مصادر الطاقة في اليابان

المواد	الاستهلاك	الاستيراد
البتروول (مليار برميل سنة)	1,9	1,5
الغاز الطبيعي (مليار متر مكعب)	80,4	72,2
الفحم الحجري (مليون طن)	150,4	3,2
الكهرباء (مليار كلواط)	964,2	--

النشرة الدولية للطاقة: الولايات المتحدة 2001 [WWW.eia.doe.gov](http://WWW.eia.doe.gov)

**2-1- مفهوم التوطن:** " يدل على المرجعيات المعتمدة في تحديد الموقع ورصد التوزيعات الجغرافية، ويعتمد مفهوم التوطن حسب الحاجيات على مرجعية مطلقة (الإحداثيات) وأخرى نسبية (توطن كيان جغرافي بالنسبة لكيانات أخرى).<sup>50</sup>

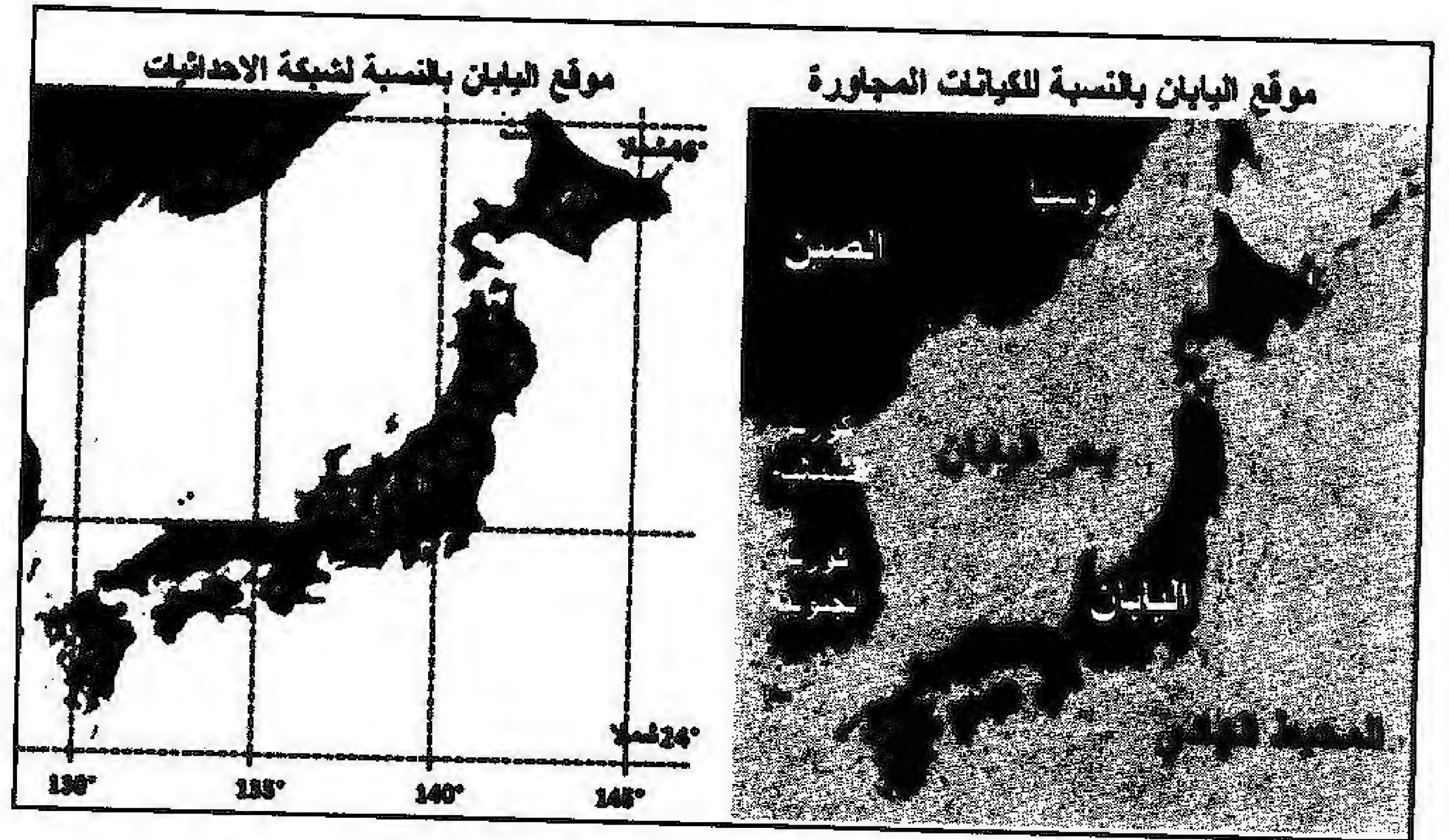
يشمل التوطن مجموع الآثار التي تؤدي معالجتها إلى توضيح الأساس الأرضي لمجال جغرافي، ويشكل هذا المفهوم هاجسا في الفكر الجغرافي، وارتبط بطرح السؤال: أين؟ فقد اعتبر فيدال دولابلاش الجغرافيا علم الأماكن،<sup>51</sup> ويحدد التوطن على مستويين:

- مستوى عام يهم موقع الكيان الجغرافي على سطح الأرض باعتماد الإحداثيات الجغرافية؛
- مستوى ثاني يهم موقع الكيان بالنسبة لكيانات جغرافية مجاورة. مثال:

<sup>50</sup> - نفس المرجع السابق، ص 11

<sup>51</sup> - عبد المولى بلفقيه (2003-2002) التفسير الجغرافي في الكتاب المدرسي بالسلك الثانوي التأهيلي. ص





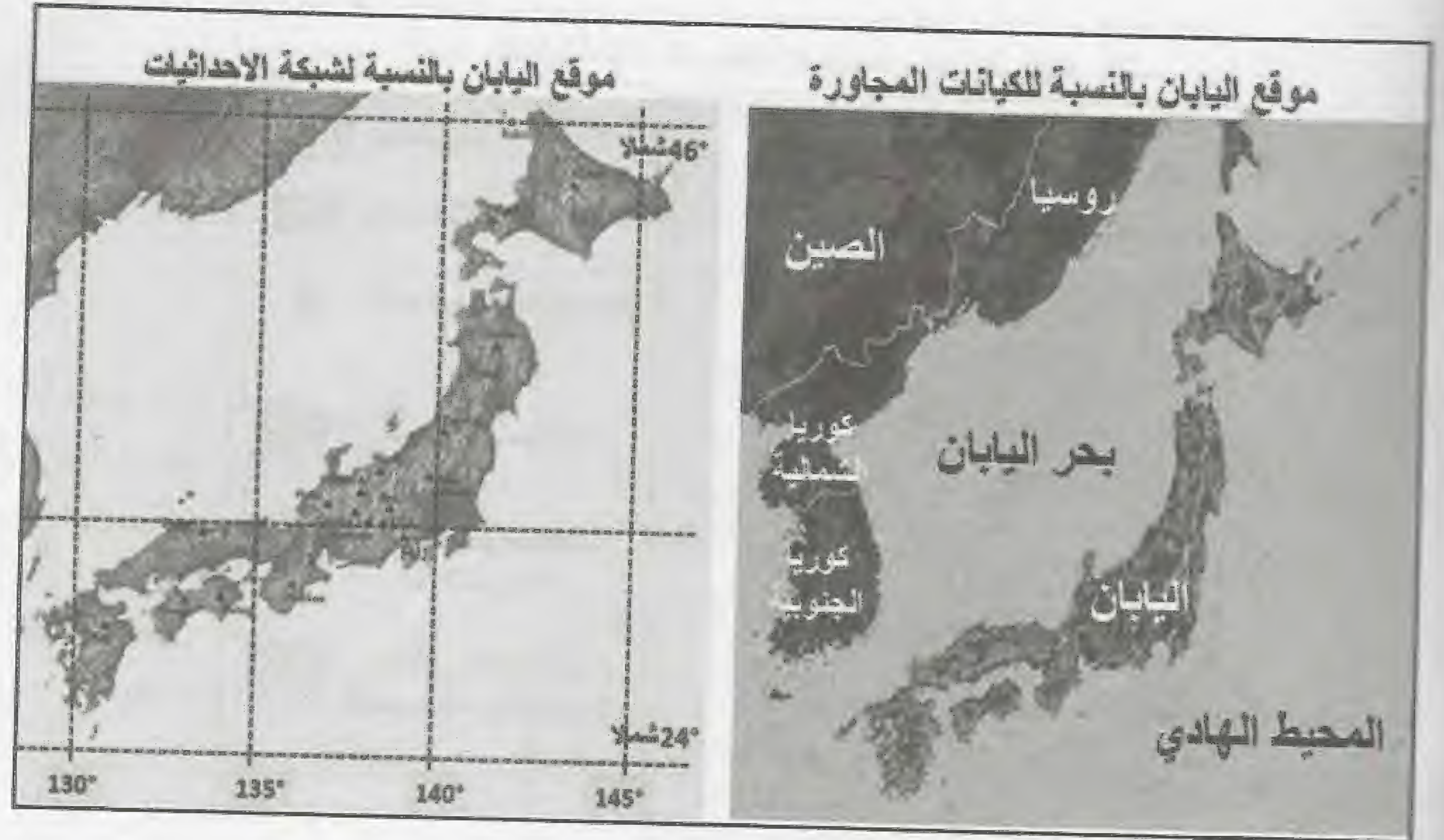
- ❖ التوطين داخل المجال المدروس: يتم باستعمال الرموز، وتتنوع رموز التوطين تبعاً للشكل الذي توجد عليه في المجال، فهناك التوطين:
- التوطين النقطي: ما يبرز مجالياً على شكل نقط أو يمثل كارطوغرافياً بواسطة نقط، فهو يهتم بتمثيل الظواهر الجغرافية المنعزلة باستعمال ثلاث مجموعات من الرموز النقطية:
    - رموز نقطية هندسية مثل: المثلثات والمربعات والدوائر؛
    - رموز نقطية تصويرية تجسد شكلاً معيناً كالسيارة، أو الطائرة؛
    - رموز نقطية حرفية: تعتمد الحروف مثلاً الحديد: Fe، النحاس: Cu.
  - التوطين الخطي: تمثل الظواهر الجغرافية بواسطة خطوط مثل طرق المواصلات.
  - التوطين المساحي: يعبر عن الانتشار المجالي لظاهرة جغرافية فوق مساحة معينة أو نطاق كامتداد التضاريس، هذا التوطين يعتمد على رموز أو ألوان متنوعة.

#### مثال من درس اليابان قوة تكنولوجيا:

خريطة المجال الصناعي الياباني، وردت بالنشاط الثالث من الدرس تتضمن خطاباً جغرافياً يهيكله مفهوم التوطين بمختلف صفاته:

- التوطين النقطي: رمز تكنوبول التكنولوجيا العالية، ورمز المركبات الصناعية.
- التوطين الخطي: رمز خط المواصلات السريعة
- التوطين المساحي: رمز المقاولات المتوسطة والصغرى





- ❖ **التوطين داخل المجال المدروس:** يتم باستعمال الرموز، وتتنوع رموز التوطين تبعاً للشكل الذي توجد عليه في المجال، فهناك التوطين:
- **التوطين النقطي:** ما يبرز مجالياً على شكل نقط أو يمثل كارتوغرافياً بواسطة نقط، فهو يهتم بتمثيل الظواهر الجغرافية المنعزلة باستعمال ثلاث مجموعات من الرموز النقطية:
    - رموز نقطية هندسية مثل: المثلثات والمربعات والدوائر؛
    - رموز نقطية تصويرية تجسد شكلاً معيناً كالسيارة، أو الطائرة؛
    - رموز نقطية حرفية: تعتمد الحروف مثل الحديد: Fe، النحاس: Cu.
  - **التوطين الخطي:** تمثل الظواهر الجغرافية بواسطة خطوط مثل طرق المواصلات.
  - **التوطين المساحي:** يعبر عن الانتشار المجالي لظاهرة جغرافية فوق مساحة معينة أو نطاق كامتداد التضاريس، هذا التوطين يعتمد على رموز أو ألوان متنوعة.

#### مثال من درس اليابان قوة تكنولوجية:

خريطة المجال الصناعي الياباني، وردت بالنشاط الثالث من الدرس تتضمن خطاباً جغرافياً يهيكله مفهوم التوطين بمختلف صفاته:

- **التوطين النقطي:** رمز تكنوبول التكنولوجية العالية، ورمز المركبات الصناعية.
- **التوطين الخطي:** رمز خط المواصلات السريعة
- **التوطين المساحي:** رمز المقاولات المتوسطة والصغرى

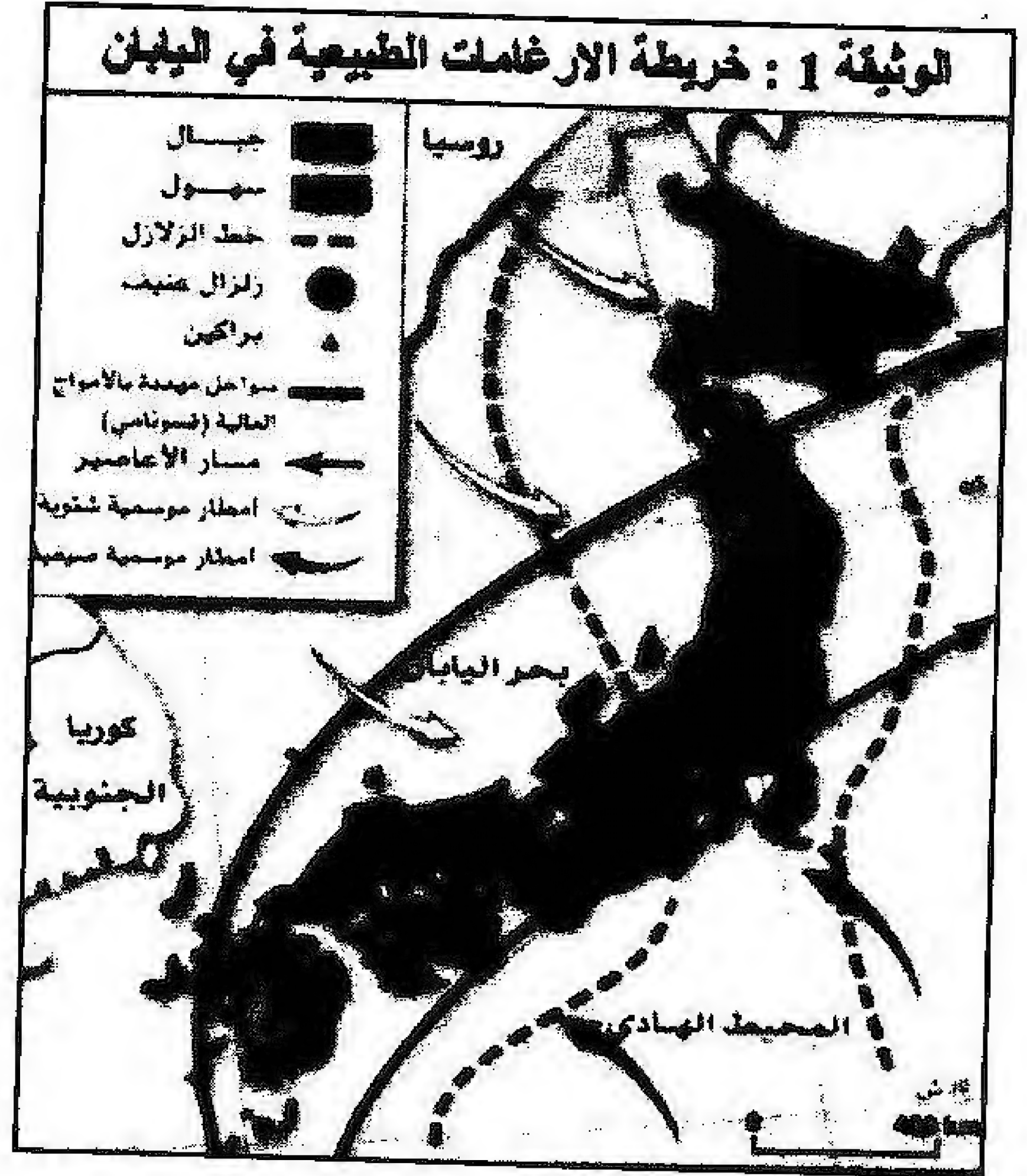






مثال عن حضور مفهوم الحركة في المجال داخل درس  
"اليابان قوة تكنولوجية"

- تتضمن الخريطة خطابا  
جغرافيا يهيكله مفهوم الحركة  
في المجال ومن تجلياته :
- اتجاه الرياح الموسمية  
الشتوية والصيفية
  - مسار الأعاصير من  
الجنوب الغربي نحو  
الشمال الشرقي

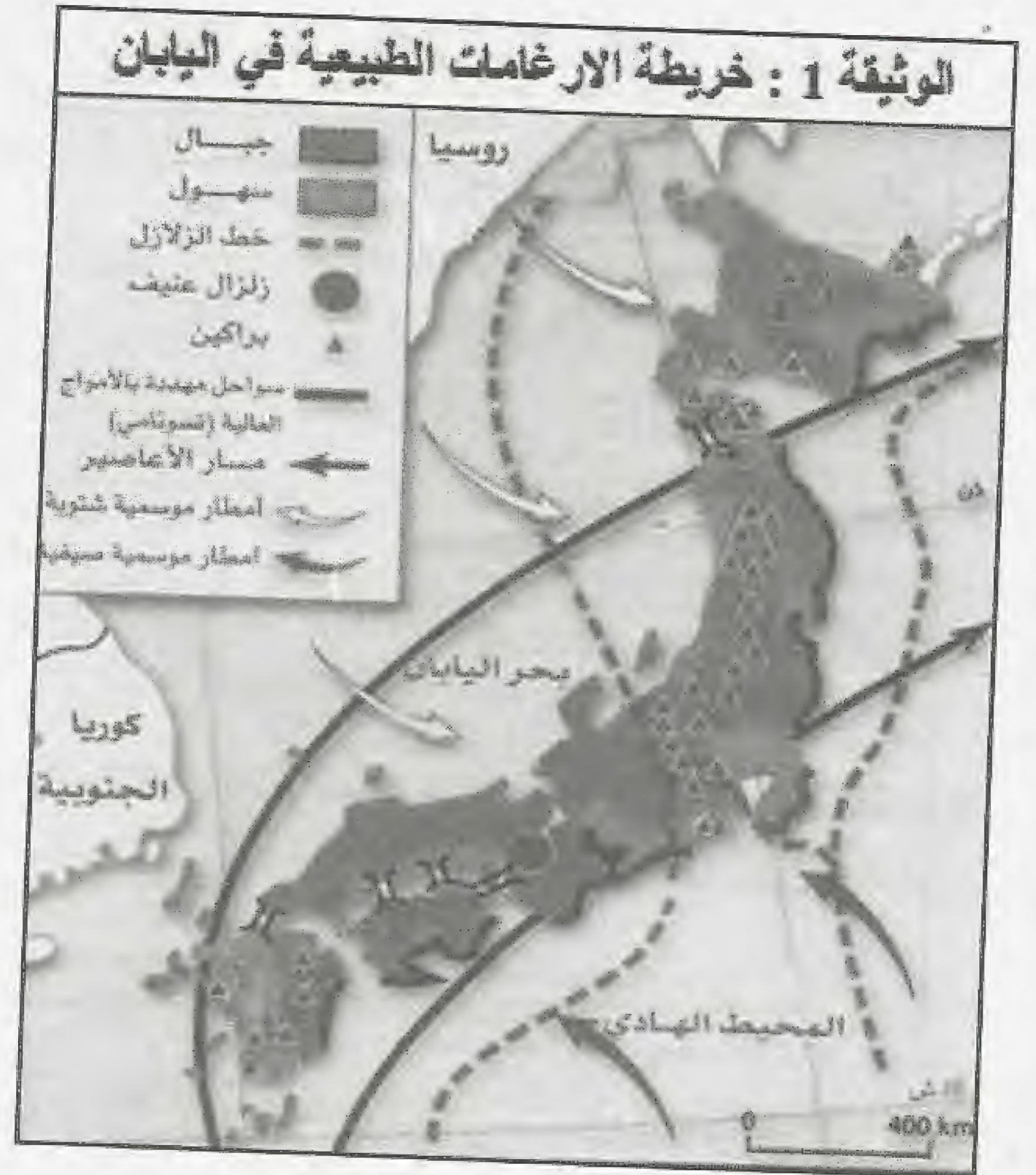


❖ الحركة عبر الزمن: يعني التطور عبر الزمن إذ يهم التغيرات التي نعرفها  
الظواهر الجغرافية خلال زمن محدد، فالمجال الجغرافي يتضمن آثارا من الماضي، كما  
أن هذا المجال الجغرافي يتضمن ظواهر جغرافية هي أنية في مظهراتها، لكن فهمها  
يقتضي الغوص في الماضي سواء البعيد أو القريب.  
وتتطور الظواهر الجغرافية حسب إيقاعات مختلفة، فالتغيرات الجيومورفولوجية  
لا تحدث بنفس إيقاع أوسرعة التحولات الاجتماعية والاقتصادية، لذلك فالجغرافي يستعين  
أثناء تحليله للظواهر الجغرافية، بالتاريخ لاستجلاء عناصر لها تأثيرها في المجال.<sup>54</sup>  
وتتمظهر الحركة عبر الزمن، كمفهوم مهيكّل للخطاب الجغرافي متداول  
بالدروس المقررة، داخل وثائق ودعائم متنوعة مثل المبيان الكرونولوجي والمرصد  
المناخية والخرائط الحاملة لظواهر جغرافية تتطور في الزمن...

مثال عن حضور مفهوم الحركة في الزمن داخل درس  
"اليابان قوة تكنولوجية"



مثال عن حضور مفهوم الحركة في المجال داخل درس  
"اليابان قوة تكنولوجية"



تتضمن الخريطة خطابا  
جغرافيا يهيكله مفهوم الحركة  
في المجال ومن تجلياته :

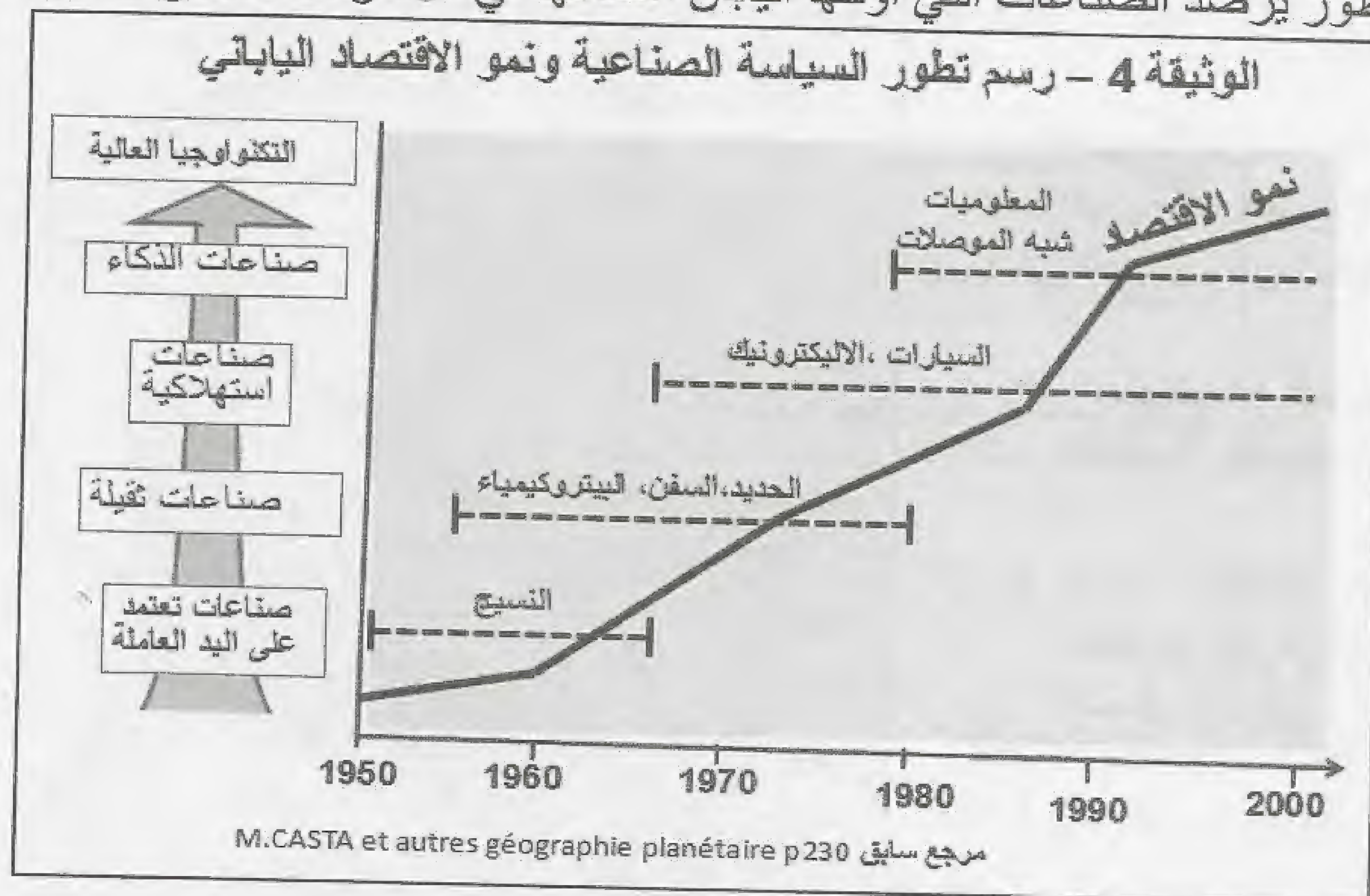
- اتجاه الرياح الموسمية  
الشتوية والصيفية
- مسار الأعاصير من  
الجنوب الغربي نحو  
الشمال الشرقي

❖ **الحركة عبر الزمن:** يعني التطور عبر الزمن إذ يهم التغيرات التي تعرفها الظواهر الجغرافية خلال زمن محدد، فالمجال الجغرافي يتضمن آثارا من الماضي، كما أن هذا المجال الجغرافي يتضمن ظواهر جغرافية هي آنية في مظهراتها، لكن فهمها يقتضي الغوص في الماضي سواء البعيد أو القريب. وتتطور الظواهر الجغرافية حسب إيقاعات مختلفة، فالتغيرات الجيومورفولوجية لا تحدث بنفس إيقاع أوسرعة التحولات الاجتماعية والاقتصادية، لذلك فالجغرافي يستعين أثناء تحليله للظواهر الجغرافية، بالتاريخ لاستجلاء عناصر لها تأثيرها في المجال.<sup>54</sup> وتتمظهر الحركة عبر الزمن، كمفهوم مهيكّل للخطاب الجغرافي متداول بالدروس المقررة، داخل وثائق ودعامات متنوعة مثل المبيان الكرونولوجي والمرصد المناخية والخرائط الحاملة لظواهر جغرافية تتطور في الزمن...

مثال عن حضور مفهوم الحركة في الزمن داخل درس  
"اليابان قوة تكنولوجية"



- مبيان تطور السياسة الصناعية ونمو الاقتصاد الياباني، ورد بالنشاط الثاني من الدرس، يتضمن خطابا جغرافيا يهيكله مفهوم الحركة عبر الزمن، اذ يشير إلى:
- ◀ نمو الاقتصاد اليابان خلال فترة 1950 - 2000 كمنحى عام.
- ◀ تطور السياسة الصناعية اليابانية خلال فترة زمنية تمتد من 1950 إلى 2000، وهو تطور يرصد الصناعات التي أولتها اليابان اهتمامها في كل مرحلة كمنحى خاص.



- نص: تطور الصناعات الإلكترونية اليابانية ورد بالنشاط الاول من الدرس، يتضمن خطابا يهيكله مفهوم الحركة في الزمن، إذ يشير إلى:
- ◀ وثيرة تطور الصناعات الإلكترونية.
- ◀ المراحل التي تطور عبرها قطاع الصناعات الإلكترونية

يتطور القطاع الإلكتروني في اليابان بوثيرة سريعة، فقد فرض نفسه في البداية في مجال الأجهزة الإلكترونية المعدة لخدمة العموم، ثم في مرحلة ثانية انتقل إلى الاهتمام بالمعلومات الدقيقة، وفي مرحلة ثالثة أصبح يركز على المكونات الإلكترونية: شبه الموصلات، والتي غدت اليابان أول منتج لها في العالم، وكذا العقول الإلكترونية ذات الطاقة العالية جدا (الجيل الخامس).

Hachette p67 جغرافية العالم المعاصر

### ثالثا: النهج الجغرافي:

يقصد بالنهج الجغرافي مجموع العمليات الفكرية التي يتم بواسطتها تحليل الظاهرة الجغرافية، أي الخطوات المنهجية التي يعتمد عليها في معالجة الظواهر أو الكيانات الجغرافية المدروسة، وهو يتضمن عدة عمليات فكرية تقوم على تحليل مكونات الظاهرة الجغرافية في إطار تركيبى، وهذه العمليات هي: الوصف، التفسير، التعميم.



## 1 - الوصف:

### 1-1- تعريف: عرف زكور الوصف الجغرافي بأنه: " عملية فكرية تتم

عبر عمليات التحليل والتركيب من أجل إبراز المنبهات / Stimulus المتعلقة بالظواهر الجغرافية ورصدها من حيث مورفولوجيتها، مكانها وحركتها، ويعتمد الوصف على مختلف وسائل التعبير الجغرافي.<sup>55</sup>

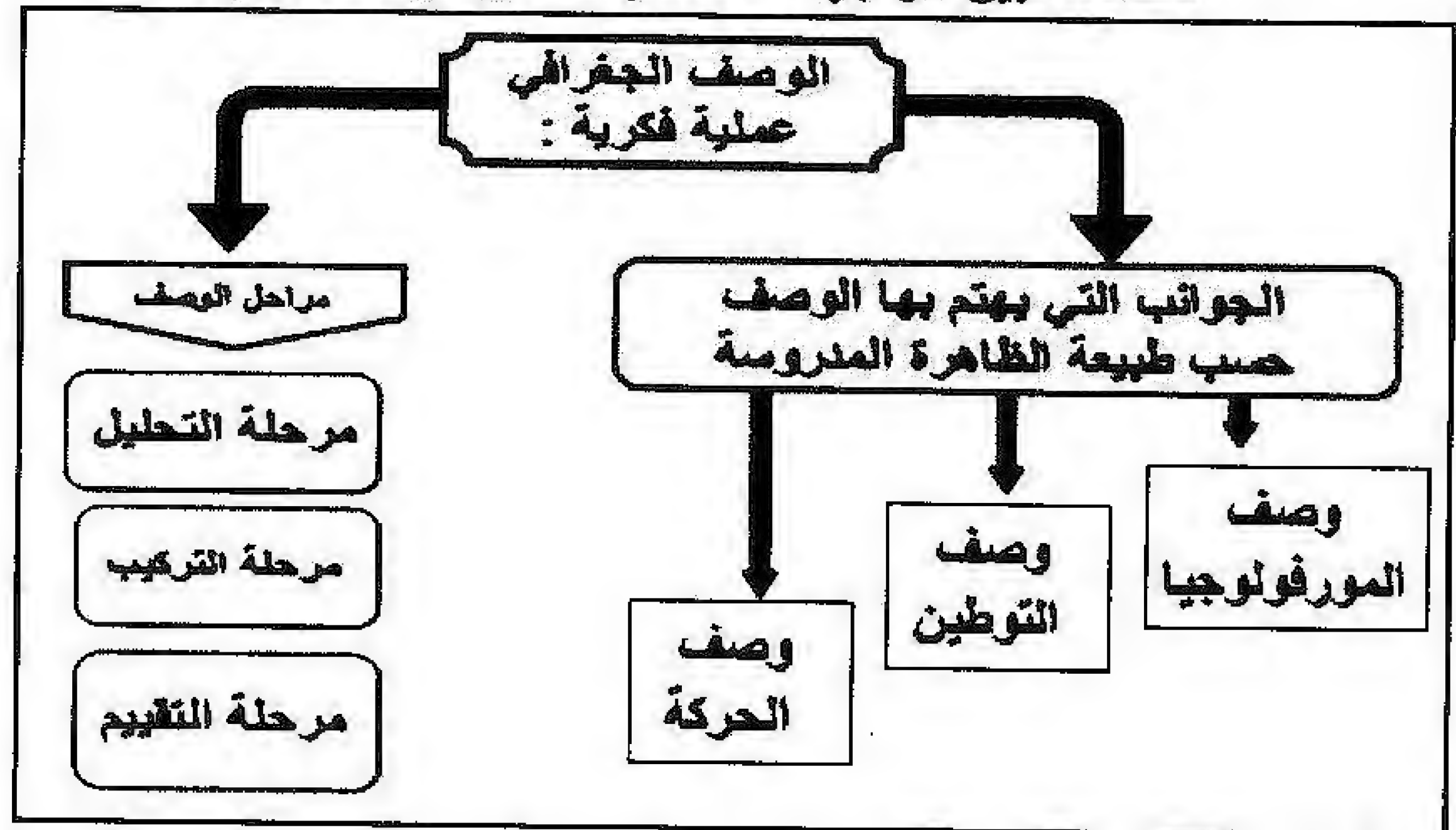
يستهدف الوصف تحديد وتقديم الخصائص المعرفية المتعلقة بمجال جغرافي عبر مفاهيمه المهيكلية، وهو يقوم على رصدها وتقديمها، وإظهار هويتها ككيان مدروس.

### 1-2- مراحل الوصف: تتم من الناحية المنهجية عبر مرحلتين:<sup>56</sup>

- المرحلة التحليلية الاستكشافية: يتم خلالها رصد مكونات الظاهرة المدروسة وتحديد معطياتها وتصنيفها وترتيبها في شكل وحدات لتسهيل إدراكها في سبيل الوصول إلى المعرفة المنظمة، بحيث تتم الاجابة عن السؤالين: ماذا؟ وأين؟، ويستخلص من ذلك أن عمل التحليل الاستكشافي يتكون من الخطوات الآتية: الجرد والترتيب والموضوعة.
- المرحلة التركيبية: يتم فيها تجميع المعطيات المحصل عليها في المرحلة التحليلية وتركيبها في بناء متناسق يركز على الابقاء على العناصر ذات الأهمية الكمية والكيفية.

### 1-3- الواجهات المستهدفة خلال الوصف ومراحله:

خطاظة تبين الواجهات المستهدفة من الوصف ومراحله<sup>57</sup>



❖ يلامس وصف خصائص الكيان الجغرافي ثلاث واجهات:

■ وصف المورفولوجيا، وصف الخاصيات المتعلقة بهيئة الكيان المدروس سواء من حيث

<sup>55</sup> - امحمد زكور 1990 ص: 45

<sup>56</sup> - دليل الأستاذ: منار الاجتماعيات، السنة الثالثة من التعليم الثانوي الاعدادي، ص 120.

<sup>57</sup> - امحمد زكور نفس المرجع السابق 1990، ص 45.



الشكل (شكل الجريان المائي مثلاً: دائم / متقطع) أو البنية (البنية العمرية لساكنة بلد ما مثلاً)، أو البعد (حجم إنتاج المغرب من الفوسفات مثلاً)؛  
 ■ وصف التوطن: التركيز على المرجعيات المعتمدة في تحديد المواقع ورصد التوزيعات المكانية، مثل توزيع السكان فوق المجال؛  
 ■ وصف الحركة، من خلال رصد تطور كيانات جغرافية عبر المكان مثل محاور الهجرة، أو الزمن (تطور ظاهرة جغرافية عبر الزمن).

- ❖ تتم عملية الوصف عبر ثلاث مراحل: التحليل، التركيب، التقييم:
- التحليل: يتم خلاله رصد واستخراج / استخلاص مكونات الظاهرة المدروسة عن طريق تفكيكها وتصنيفها وترتيبها في شكل وحدات تساعد على عملية الوصف.
  - التركيب: يستهدف تجميع تلك العناصر في بناء منسجم.
  - التقييم: يشكل التقييم حصلة الربط بين المرحلة التحليلية والمرحلة التركيبية، حيث فرز هذه العناصر وجمعها، والاحتفاظ بالعناصر الأساسية منها مقابل تهميش الأقل أهمية، أي أن التقييم عملية انتقائية لمكونات الكيان المدروس.

#### 4-1- بطاقة منهجية للوصف الجغرافي:

عمليات الوصف	وسائل وأدوات الوصف	أنشطة وصف الظاهرة
وصف المورفولوجيا استخراج / استخلاص خصائص الظاهرة: النوعية والكمية	■ رسوم بيانية، جداول احصائية، خطاطات، صور، نصوص جغرافية	☞ تحديد الظاهرة وأهميتها. ☞ إبراز الصفات الكمية والنوعية للظاهرة ☞ استخراج خصائصها من حيث الشكل والبنية والبعد (الحجم)
وصف التوطن أو التوزيع الجغرافي	■ خرائط التوطن والتوزيع. ■ وسائل أخرى	☞ توطن بالنسبة للإحداثيات والكيانات المجاورة. ☞ وصف توزيعها الجغرافي وتفاوتاته
وصف الحركة: في الزمان والمكان	■ مبيان تطوري ■ الخرائط التطورية	☞ تتبع تطور وتغير الظاهرة عبر الزمن ☞ تحديد تطورها وتغيرها عبر المكان.

أمثلة من درس "اليابان قوة تكنولوجية":

- ❖ المثال الأول: وصف الظاهرة في الجدول أسفله، يلامس مفهوم المورفولوجيا، صفة الحجم، وذلك عبر رصد: حجم الاستهلاك والاستيراد الياباني من مصادر الطاقة.

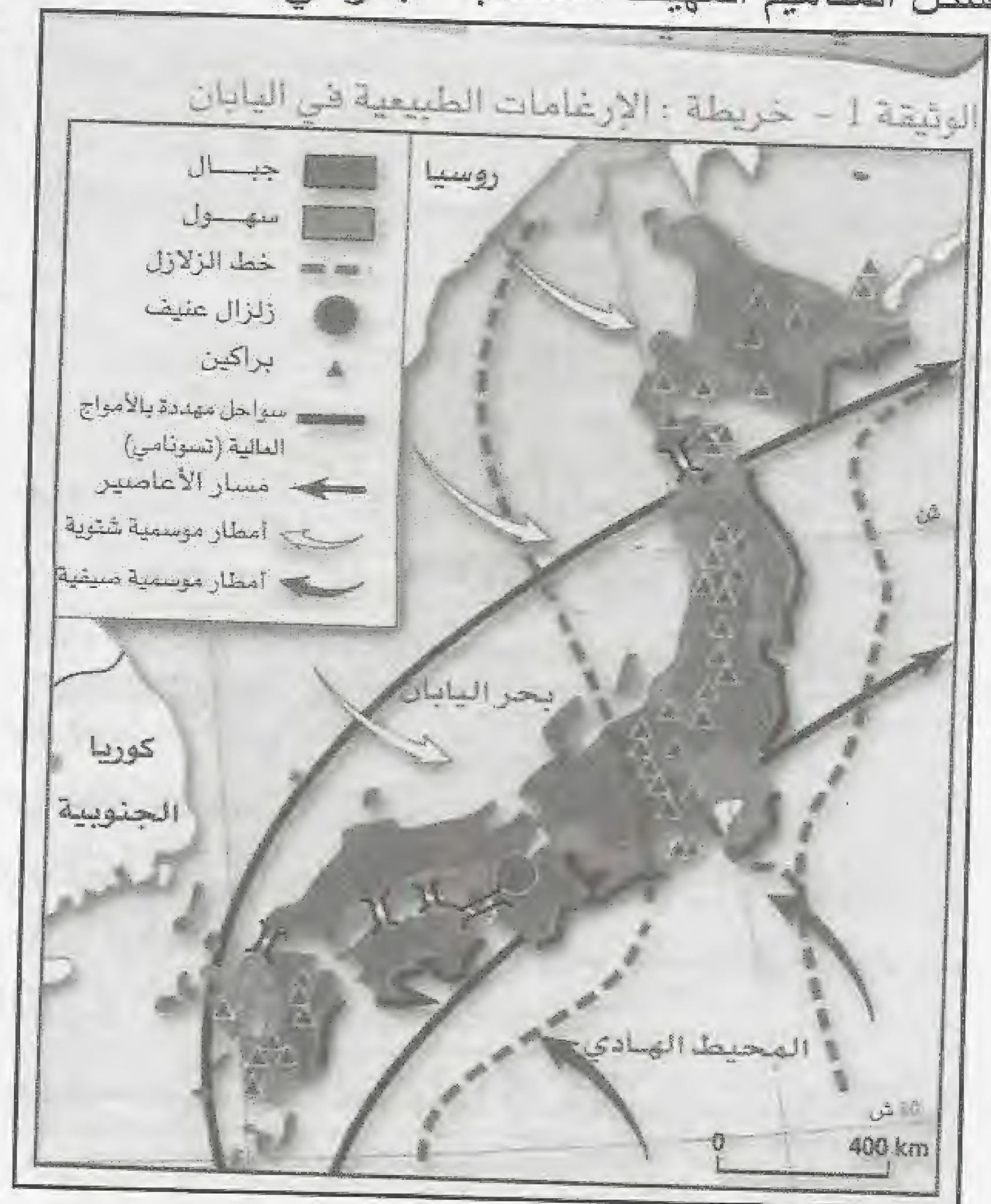


الوثيقة 4 - جدول: مصادر الطاقة في اليابان		
المواد	الاستهلاك	الاستيراد
البتروول (مليار برميل سنة)	1,9	1,5
الغاز الطبيعي (مليار متر مكعب)	80,4	72,2
الفحم الحجري (مليون طن)	150,4	3,2
الكهرباء (مليار كلواط)	964,2	--
النشرة الدولية للطاقة: الولايات المتحدة WWW.eia.doe.gov2001		

❖ المثال الثاني: يلامس الوصف في الخريطة أسفله، الواجهات الثلاث التي

تشكل المفاهيم الهيكلية للخطاب الجغرافي:

- وصف المورفولوجيا: (الشكل)،  
الوصف يركز على شكل الوسط  
الطبيعي الياباني: وسط وعر، سواحله  
منقطعة، جبلي...
- وصف التوطن: (خطي/مساحي/  
نقطي): الوصف يركز على توطن  
الارغامات الطبيعية وتحديد مجالها:  
- توطن المجال: الضيق/التقطع/  
الأرخبيل/ توطن التضاريس  
- توطن الأخطار التي تهدد اليابان:  
الأمطار الموسمية/ الأعاصير/  
الزلازل والبراكين.
- وصف الحركة في المجال الوصف  
يركز على رصد:  
- مصدر واتجاه الرياح الموسمية  
الصيفية والشتوية ومسارها.  
- مصدر الأعاصير ومسارها فوق  
اليابان



❖ المثال الثالث: نص جغرافي: يتضمن النص خطابا جغرافيا يهيكله مفهوم الحركة

عبر الزمن، وبالتالي فوصف الظاهرة الواردة به تقتضي ملامسة الوصف لهذه الحركة.

يتطور القطاع الإلكتروني في اليابان بوثيرة سريعة، فقد فرض نفسه في البداية في مجال الأجهزة الإلكترونية المعدة لخدمة العموم، ثم في مرحلة ثانية انتقل إلى الاهتمام بالمعلومات الدقيقة، وفي مرحلة ثالثة أصبح يركز على المكونات الإلكترونية: شبه الموصلات، والتي غدت اليابان أول منتج لها في العالم، وكذا العقول الإلكترونية ذات الطاقة العالية جدا (الجيل الخامس).

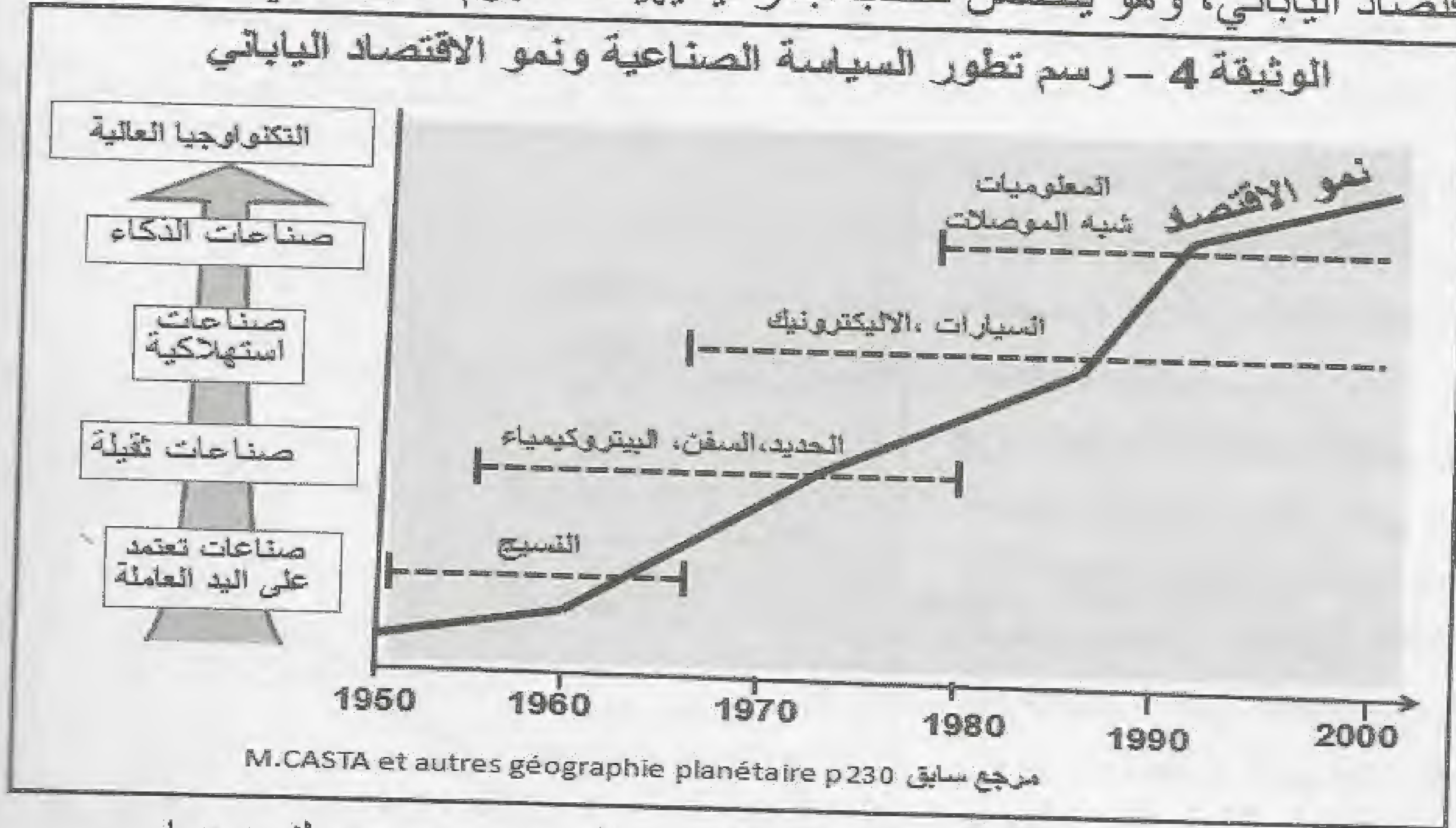
Hachette p67 جغرافية العالم المعاصر



يقتضي وصف الحركة عبر الزمن انطلاقاً من النص رصد:

- تطور القطاع الصناعي الإلكتروني الياباني بوثيرة سريعة، مع مروره بثلاثة مراحل:
- ☞ المرحلة الأولى: الاهتمام بالأجهزة الإلكترونية المعدة للعموم؛
- ☞ المرحلة الثانية: الاهتمام بالمعلومات الدقيقة؛
- ☞ المرحلة الثالثة: الاهتمام بالمكونات الإلكترونية شبه الموصلات

❖ المثال الرابع: يشير المبيان الكرونولوجي إلى تطور السياسة الصناعية ونمو الاقتصاد الياباني، وهو يتضمن خطاً جغرافياً يهيكله مفهوم الحركة في الزمن.



وصف المبيان الكرونولوجي: يقتضي المرور عبر مرحلتين هما:

❖ المرحلة التحليلية: تتم عبر خطوتين هما:

- ◀ الخطوة 1: وصف الاتجاه العام، بالإشارة إلى النمو الاقتصادي بين 1950 و 2000
- ◀ الخطوة 2: وصف التطورات الجزئية، برصد مراحل السياسة الصناعية، ونوعية الصناعة خلال كل فترة.

❖ المرحلة التركيبية: ، بناء فقرة استناداً إلى المنبهات المستخرجة من الدعاية

## 2 - التفسير:

2-1 - التفسير "عملية فكرية تستهدف إبراز الأسباب التي تفسر كذا"

المدرس، الذي تم وصفه، وهو بذلك يقتضي الجمع بين ظواهر مفسرة وأخرى مفسرة وإبراز تفاعلاتها<sup>58</sup>.

وعلى مستوى انفتاح التفسير على المفاهيم المهيكلية للخطاب الجغرافي، يعرف زكور / Zgor التفسير بكونه: "تلك العملية الفكرية أو النشاط الفكري، والذي يتم عن طريقه إبراز الأسباب التي ساهمت في حدوث ظاهرة جغرافية، وبالتالي تشكله وفق مواصفات معينة".

58 - البرامج والتوجيهات التربوية منهاج مادة الاجتماعيات الثالثة إعدادي، ص 15



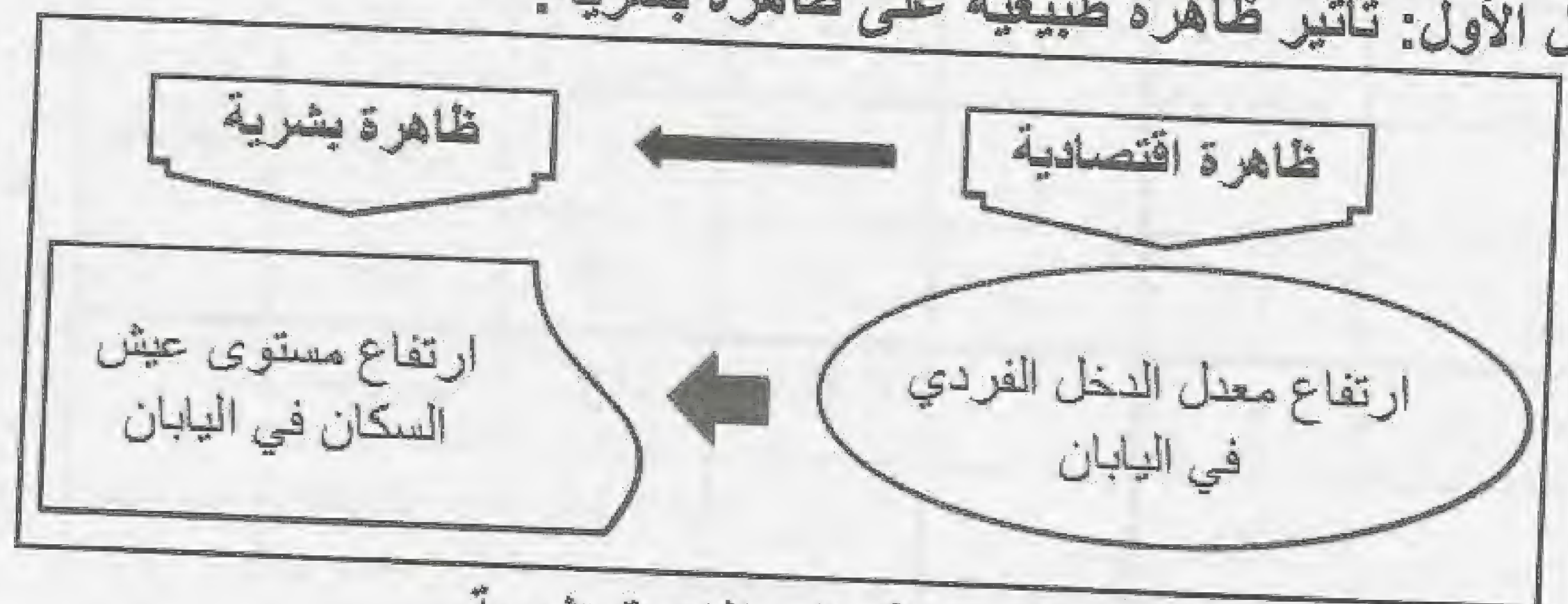
والتي سبق وصفها مسبقا سواء على مستوى المورفولوجيا أو التوطين أو الحركة، إضافة إلى تحديد العلاقات والتفاعلات بين الظواهر المفسرة والظواهر المفسرة".<sup>59</sup>

## 2-2 - أنواع التفسير، هناك مستويين من التفسير:

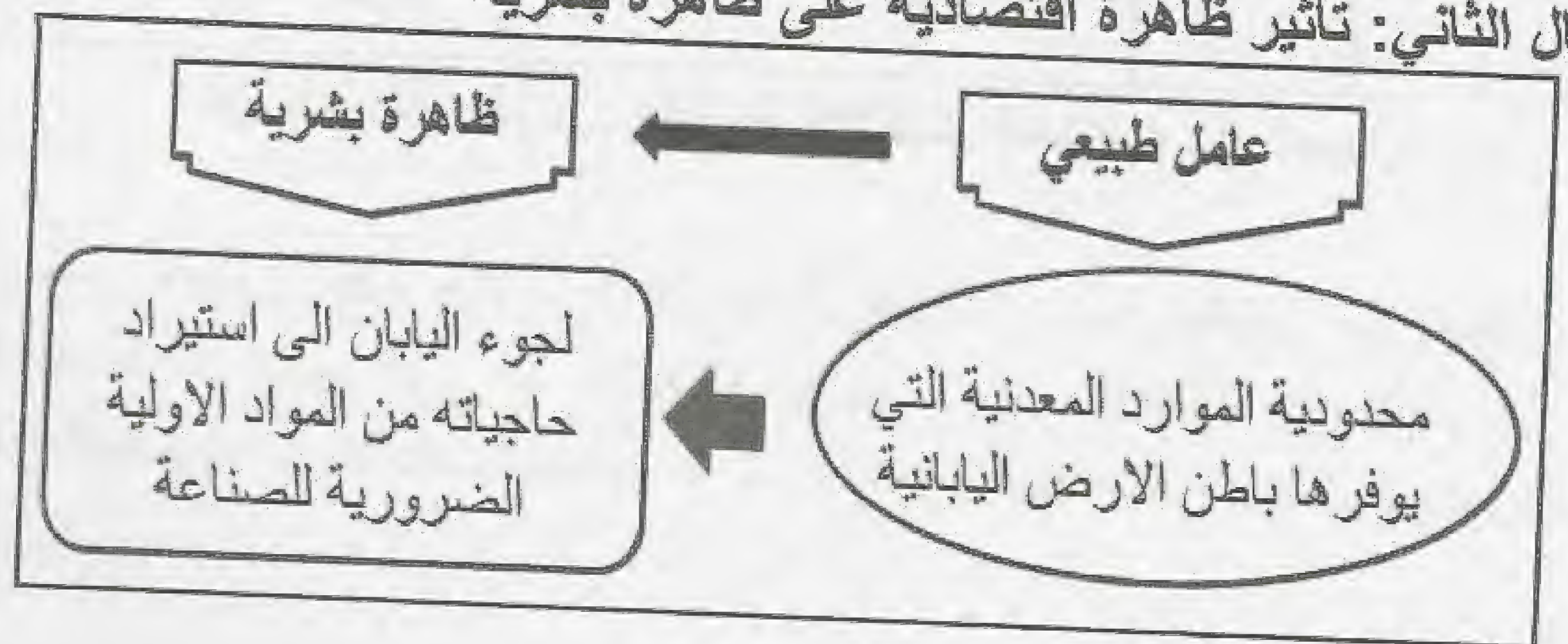
❖ **المستوى الأول من التفسير:** تتمثل عملية التفسير الجغرافي في تحديد العامل أو العوامل الجغرافية والتي لها علاقة بالمجال، والمفسرة لظاهرة أو ظواهر جغرافية،<sup>60</sup> إنه التفسير الكلاسيكي الأكثر تداولاً، يركز على إبراز العلاقات بين الميدان الطبيعي والميدان البشري، كما يمكن أن يجمع بين مكونات الميدانين، في إطار علاقة تأثير أو تأثر، أو هما معا (علاقة تفاعل). وهناك عدة سيناريوهات للتفسير الجغرافي:<sup>61</sup>

- تأثير ظاهرة طبيعية على أخرى بشرية، كتأثير طبغرافية السطح على شبكة المواصلات؛
- تأثير ظاهرة بشرية على ظاهرة طبيعية، مثال تأثير زراعة الضريم على الغطاء الغابوي؛
- تأثير ظاهرة طبيعية على ظاهرة طبيعية، مثال تأثير المناخ على الجريان المائي؛
- تأثير ظاهرة بشرية على ظاهرة بشرية، مثال تأثير البنية العقارية للأراضي الفلاحية على نمط الاستغلال.

أمثلة من درس: اليابان قوة تكنولوجية، تعرض لنماذج من التفسير الكلاسيكي:  
المثال الأول: تأثير ظاهرة طبيعية على ظاهرة بشرية:



المثال الثاني: تأثير ظاهرة اقتصادية على ظاهرة بشرية



<sup>59</sup> - Zgor 1990. p104

<sup>60</sup> - عبد المولى بركيعة (2003) التفسير الجغرافي في الكتاب المدرسي بالسلك الثانوي التأهيلي. ص 64.

<sup>61</sup> - نفس المرجع السابق ص 64



❖ المستوى الثاني من التفسير مقارنة التفسير من منطلق المفاهيم الهيكلية للخطاب الجغرافي: يتبنى منهجية مغايرة لإبراز تأثير الظاهرة المفسرة على الظاهرة المفسرة، ذلك أنه يركز على توظيف المفاهيم الهيكلية للخطاب الجغرافي، إذ يتم تفسير الظواهر الجغرافية على قاعدة هذه المفاهيم، وهي المورفولوجيا والتوطن والحركة، حيث تشكل هذه المفاهيم قنوات للتأثير والتأثر.<sup>62</sup>

ويقوم التفسير من منطلق المفاهيم الهيكلية للخطاب الجغرافي، على توضيح الأسباب التي أدت إلى وجود ظاهرة مجالية، من حيث المورفولوجية أو التوطن أو الحركة. وبالنظر لطبيعة هذا النشاط الذهني (التفسير) فإنه يفرض إبراز الارتباطات القائمة بين الظواهر المفسرة والظواهر المفسرة على خلفية هذه المفاهيم الهيكلية للخطاب الجغرافي.

الجدول التالي يقدم مختلف سيناريوهات التفسير الجغرافي من منطلق المفاهيم الهيكلية للخطاب الجغرافي مع أمثلة:<sup>63</sup>

الظواهر المفسرة						أصناف التفسير		
طبيعية			بشرية					
المرفولوجية	التوطن	الحركة	المرفولوجية	التوطن	الحركة			
1	2	3	4	5	6	المرفولوجية	طبيعية	الظواهر المفسرة
7	8	9				التوطن		
10	11		12	13	14	الحركة		
15	16		17	18	19	المرفولوجية	بشرية	
			20		21	التوطن		
		22			23	الحركة		

عن خطاطة بعنوان: مقارنة للعلاقات التفاعلية في المجال/ زكور 1990

يتضمن الجدول عدة حالات (36 حالة) تقارب عملية التفسير من منطلق المفاهيم الهيكلية للخطاب الجغرافي، تم الانطلاق منها لإبراز العلاقة بين الظواهر المفسرة والظواهر المفسرة، سواء كانت طبيعية أو بشرية نورد أمثلة معبرة داخل الجدول أسفله:

<sup>62</sup> - نفس المرجع السابق ص 65

<sup>63</sup> - ورد الجدول ب: "الأسس الإيستيمولوجية والمنهجية والديداكتيكية لتدريس الاجتماعيات بالسلوك الثانوي التأهيلي"، دراسات تربوية ال عدد9، ط1 الدار البيضاء ص 82، وتم تطعيمه بأمثلة معبرة من بحث لنيل دبلوم الدراسات العليا المعمقة لعبد المولى بركيعة، التفسير الجغرافي ص ص 65-73.

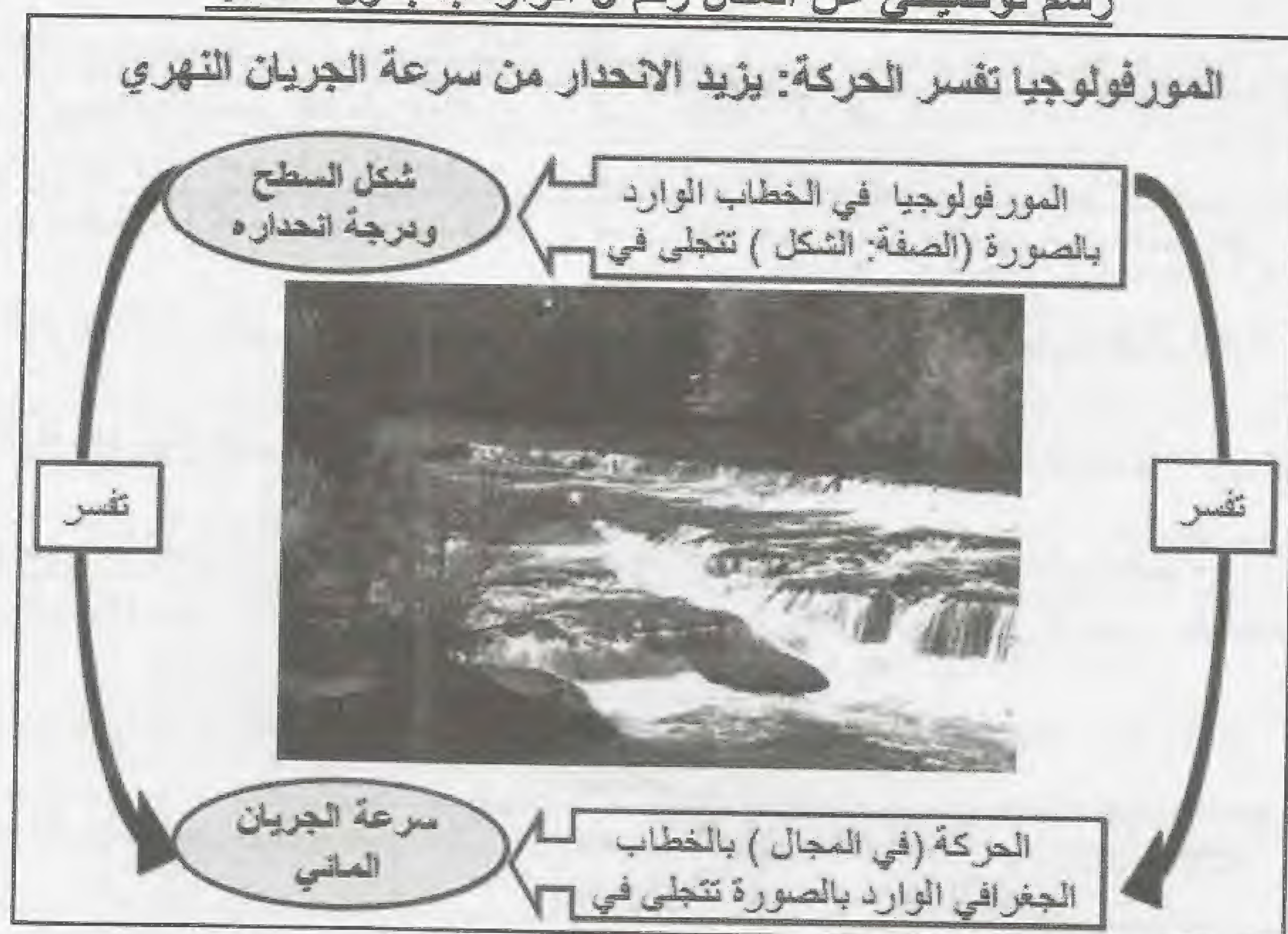


الرقم	الحالة	المثال المعبر
1	مرفولوجيا (ط) تفسر مرفولوجيا (ط)	تفسر البنية الجيولوجية شكل التضاريس.
2	مرفولوجيا (ط) تفسر التوطن (ط)	تنفجر العيون في قدم الحافة.
3	مرفولوجيا (ط) تفسر الحركة (ط)	يزيد الانحدار من سرعة الجريان المائي.
4	مرفولوجيا (ط) تفسر مرفولوجيا (ب)	البنية الجيولوجية التي تحتوي على معادن غير متعمقة، تفسر مناخ سطحية.
5	مرفولوجيا (ط) تفسر التوطن (ب)	يرتبط توطن السدود بطبيعة الطبغرافية والبنية الجيولوجية
6	مرفولوجيا (ط) تفسر الحركة (ب)	ترتبط حركة الانتجاع بالتكامل الرعوي-الزراعي بين الجبل والسهل.
7	التوطن (ط) يفسر مرفولوجيا (ط)	يساهم الموقع قرب البحر في تلطيف المناخ.
8	التوطن (ط) يفسر التوطن (ط)	يساهم المناخ الجاف في انتشار السهوب بالمناطق الجافة
9	التوطن (ط) يفسر الحركة (ط).	يفسر حدوث الرياح بوجود ضغط مرتفع وآخر منخفض
10	الحركة (ط) تفسر مرفولوجيا (ط)	يفسر شكل الأودية الجليدية في المناطق القطبية بتحريك المجلدات (حركة الجليد).
11	الحركة (ط) تفسر التوطن (ط).	يفسر توطن الضفاف المحدبة والمقعرة على ضفاف الوادي النهري بحركة المياه النهرية وقوة تيارها
12	الحركة (ط) تفسر مرفولوجيا (ب)	تؤثر الرياح على المنظر الزراعي
13	الحركة (ط) تفسر التوطن (ب)	يفسر توطن معمل قرب مجرى مائي مهم بالاستفادة من قوة الجريان المائي لتوليد الطاقة الكهربائية
14	الحركة (ط) تفسر الحركة (ب)	تؤثر التيارات الهوائية على سرعة الطائرات
15	مرفولوجيا (ب) تفسر مرفولوجيا (ط)	تمكن مدينة كبيرة بفضل وسائل مالية وتكنولوجية وتنظيمية من استغلال مجال محدود من سطح الأرض
16	مرفولوجيا (ب) تفسر التوطن (ط)	يؤثر شكل الأحياء العشوائية بضواحي المدن بالبلدان النامية على المنظر الطبيعي هناك.
17	مرفولوجيا (ب) تفسر مرفولوجيا (ب)	يساهم حجم مدينة ما في تفسير تنوع وظائفها
18	مرفولوجيا (ب) تفسر التوطن (ب).	تخصص مدينة كبرى جزءا من مجال ضاحيتها الطبيعي لتربية الأبقار الحلوب
19	مرفولوجيا (ب) تفسر الحركة (ب)	استقرار نسبة مهمة من العمال بضواحي القاهرة يفسر التراجع اليومي للسكان بين ضواحيها ووسطها
20	التوطن (ب) يفسر مرفولوجيا (ب)	تفسير توطن حي صفيحي قرب معمل بضواحي المدينة
21	التوطن (ب) يفسر الحركة (ب)	تفسير التوسع السريع لمركز حضري بموقعه في ملتقى محاور المواصلات
22	الحركة (ب) تفسر الحركة (ط):	تؤدي التحولات التكنولوجية والسوسيواقتصادية بالدول المتقدمة إلى تحول تدريجي للمجال الطبيعي
23	الحركة (ب) تفسر الحركة (ب)	تفسر الهجرة القروية بالتزايد الطبيعي السريع للسكان بالبوادي

(ط) = ظاهرة طبيعية (ب) = ظاهرة بشرية



رسم توضيحي عن المثال رقم 3 الوارد بالجدول أعلاه:



### 2-3 - خطوات التفسير: يمر التفسير بعدة خطوات، هي:

- أولاً- تحديد العوامل المفسرة للكيان الجغرافي المدروس: طبيعية/ تقنية/ تنظيمية
- ثانياً - وصف خصائص الكيان المفسر (بكسر السين) عبر وصف للعوامل المفسرة
- ثالثاً - ربط علاقات التفسير بالوصف: مقارنة خصائص الكيان الجغرافي المدروس بطبيعة العوامل المفسرة لها وإبراز العلاقة والتفاعلات بين الظواهر المفسرة والمفسرة.

### 3 - التعميم:

#### 3-1- تعريف: التعميم ثالث خطوة من خطوات النهج الجغرافي، عرفه زكور

بكونه: " عملية فكرية نضع بواسطتها تصنيفات ومبادئ واقتراحات مجردة، وبذلك فالتعميم يرقى بالتفكير من مستوى يبحث في الحالات الفريدة والفردية إلى المستوى العام".<sup>64</sup>

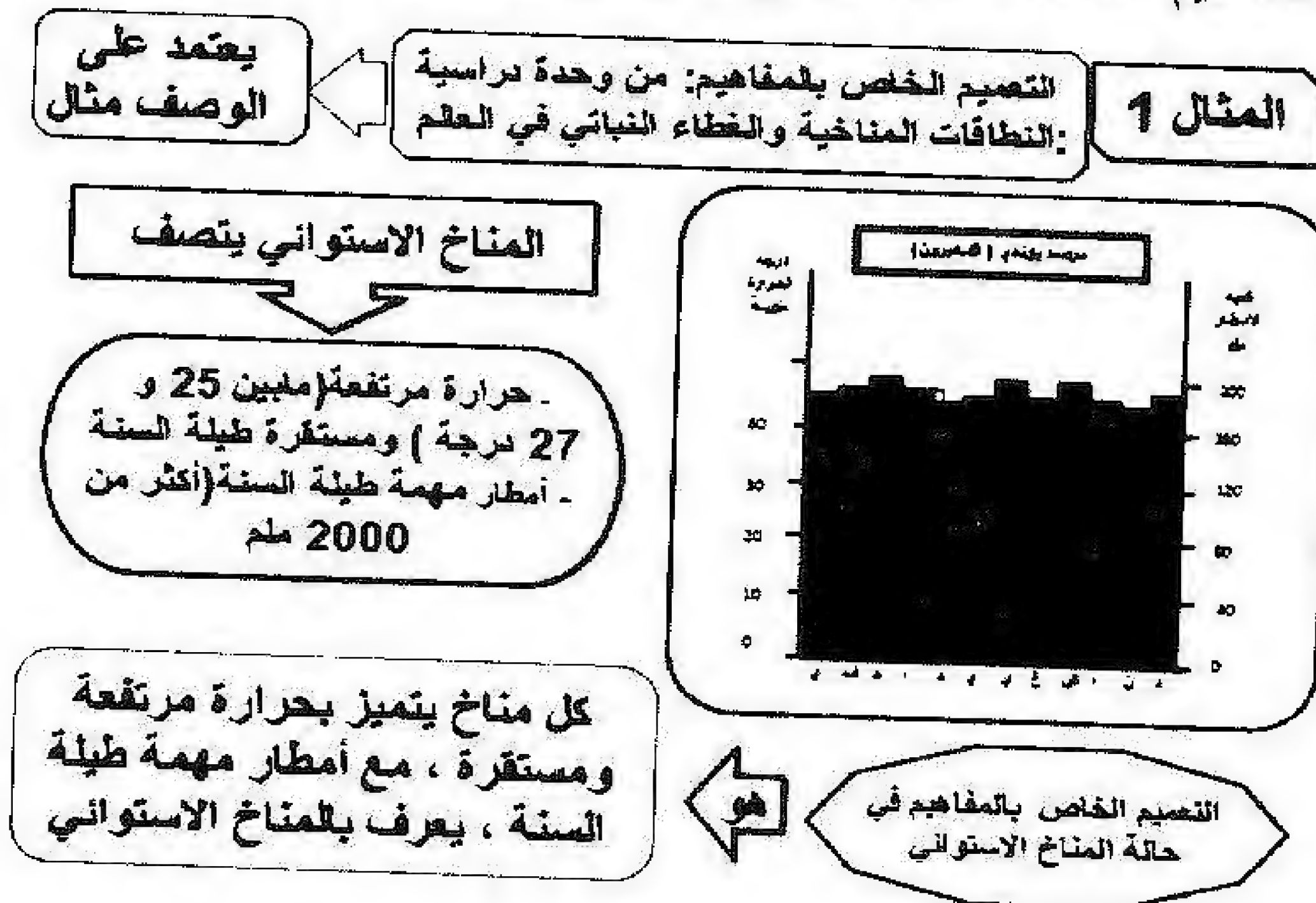
أما وثيقة التوجيهات التربوية فعرفته كالآتي: " التعميم عملية فكرية تهدف إلى تقنين تجربة من خلال صياغة مبادئ أو اقتراحات مجردة تترجم الانتقال من الحالات الخاصة إلى ما هو عام أو كوني. ويقوم التعميم بوظيفتين: العناية بصقل المفاهيم لفائدة الوصف، وسبك المبادئ والقوانين لفائدة التفسير، ويتم هذا السبك من خلال تتبع حالات ورصد العلاقات وتقنينها وبلورتها في شكل تعبير وجيز".<sup>65</sup>

<sup>64</sup> - M. Zgor, p106

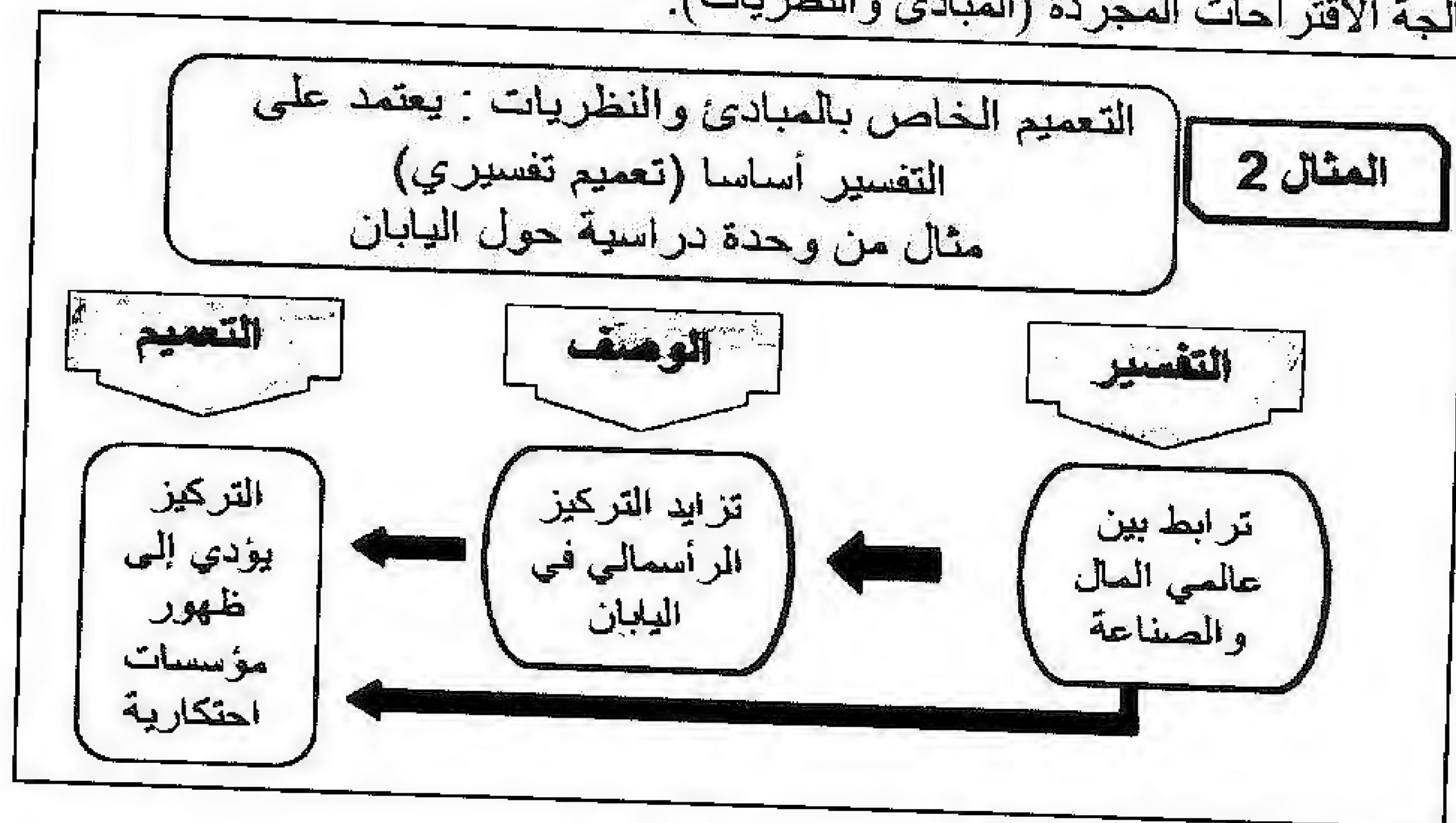
<sup>65</sup> - البرامج والتوجيهات التربوية لمادة التاريخ والجغرافيا للسنة الأولى من سلك البكالوريا، ص 11



2 - 3 - أنواع التعميمات: لقد ميز زكور بين نوعين من التعميمات:  
 ❖ التعميم المفاهيمي: la généralisation conceptuelle: يرتبط بعملية الوصف،  
 ويعنى بمعالجة المفاهيم المستعملة للتعامل مع الظواهر الجغرافية خدمة للوصف.<sup>66</sup>



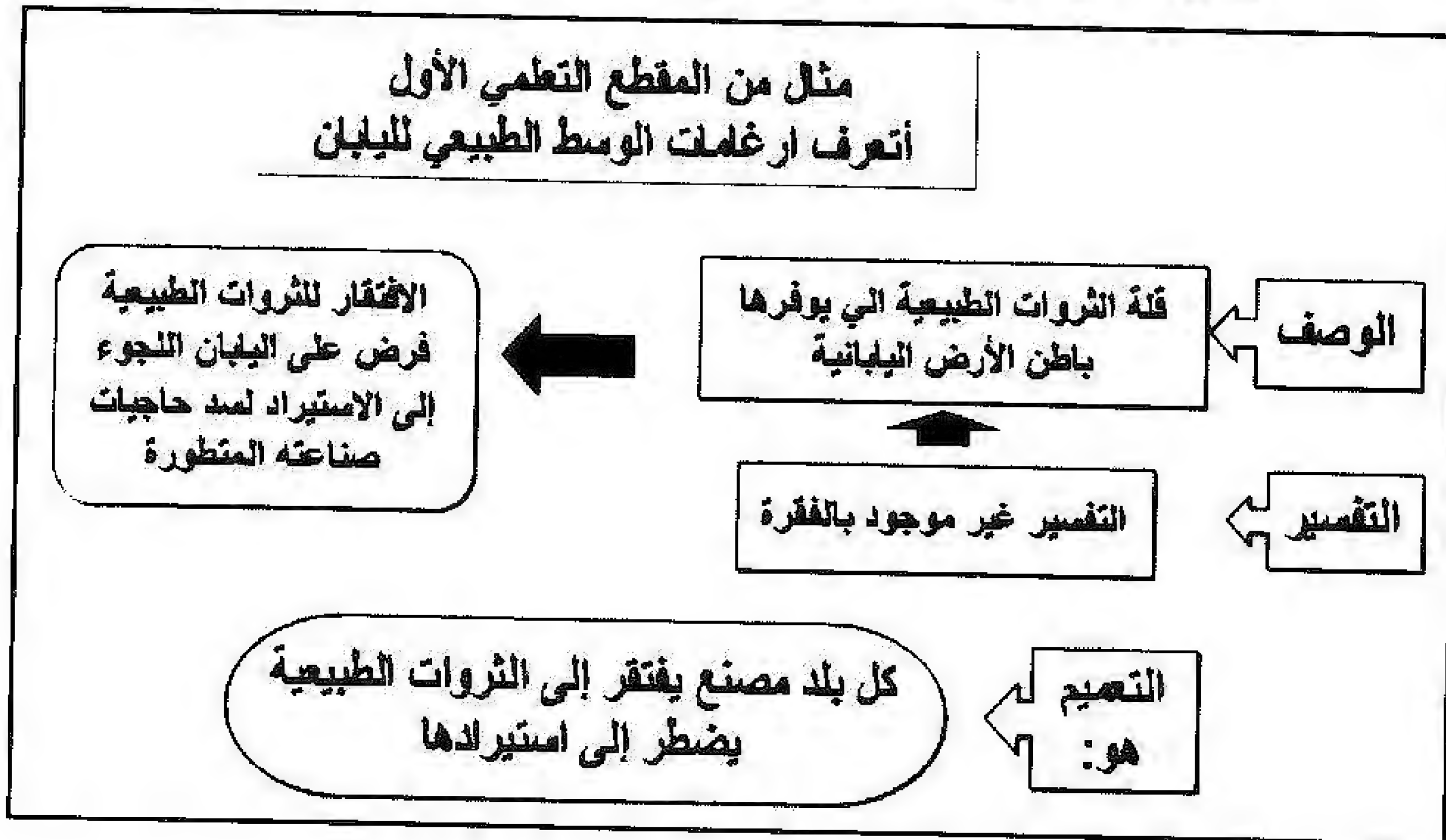
❖ التعميم التفسيري La généralisation explicative: خاص بالمبادئ والنظريات، ويقصد به إنتاج أو توظيف قوانين (مبادئ) ونظريات من أجل تفسير الكيانات المجالية ورصد العوامل المتحركة فيها؛ فإنتاج المبادئ ينطلق من تعداد دراسة الحالات المتشابهة من المجالات الجغرافية، إنه يهتم بوضع أطر مرجعية في خدمة التفسير، وذلك بمعالجة الاقتراحات المجردة (المبادئ والنظريات).<sup>67</sup>



66 - قادري محمد عز الدين وآخرون: الأسس الإيستيمولوجية والمنهجية والديداكتيكية لتدريس الاجتماعيات  
 بالسلك الثانوي التأهيلي، دراسات تربوية عدد 9، ط1 الدار البيضاء ص 83  
 67 - قادري محمد عز الدين وآخرون: نفس المرجع السابق ص 83



### 3-3- مثال عن حضور التعميم بدرس: «اليابان قوة تكنولوجية»



### رابعاً: وسائل التعبير الجغرافي:

يعتمد التعبير في الخطاب الجغرافي على عدة وسائل حاملة للمعرفة الجغرافية، تعرف بوسائل التعبير، فهي تمثل قنوات تستعمل في نقل المعرفة، وهي أنواع:

➤ **وسائل التعبير اللفظي:** أشارت التوجيهات التربوية بأن: "التعبير اللفظي يعتمد الكلمة في تقديم الكيانات الجغرافية وذلك بإبراز صفاتها النوعية والقيم المرتبة لها"<sup>68</sup>.

يعتمد التعبير اللفظي على استعمال الكلمة لتبليغ الإرسالية اللفظية، ويشترط فيه اعتماد لغة خالية من البلاغة واستعمال كلمات سهلة واضحة، ومن أبرز وسائل التعبير اللفظي النص الجغرافي، الذي يعتبر بما يحمله من متن معرفي، وسيلة تعبير لفظية مهمة، وتظهر قيمته الديدانكتيكية في أن توظيفه، يمكن المتعلم من اكتساب كفايات منهجية فكرية تصب في اتجاه تملك عدة قدرات تتعلق بالتحليل بمركبيه: البحث عن عناصر أو البحث عن علاقات<sup>69</sup>.

➤ **وسائل التعبير الكارطوغرافي:** يعتمد هذا التعبير على استعمال الخرائط، وهي تعتمد على استغلال أبعاد سطح الأرض لتوطين الظواهر والكيانات الجغرافية، وهي تمتاز: «بطاقات كبيرة في اختزال المعلومات النوعية والكمية مع توطينها»<sup>70</sup>.

ويمكن استثمار وسائل التعبير الكارطوغرافي المتعلم من تملك قدرات منهجية، فكرية كانت كالوصف والتفسير والتركيب والتحليل، أو مهارية حس حركية تقوم على إنجاز رسوم خرائطية.

68 - البرامج والتوجيهات التربوية لمادة التاريخ والجغرافيا للسنة الأولى من سلك البكالوريا، ص 11

69 - بلوم، صنف الأهداف المعرفية تتكون من عدة مراقي رئيسية وفرعية.

70 - التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الاجتماعيات، الثالثة إعدادي 2009، ص 16



١٤ وسائل التعبير العددي: " يتضمن الخطاب الجغرافي معطيات مقدمة بواسطة أرقام، عندما يتعلق الأمر بجوانب كمية تهم الظاهرة أو الكيان المدروسين، ومن إيجابيات التعبير العددي: الدقة والموضوعية "71 وتعتمد وسائل التعبير العددي على استعمال الأرقام والإحصائيات سواء كانت واردة في المتن أو على شكل جداول إحصائية (أرقام استدلالية، نسب مئوية، حصصات).

١٥ وسائل التعبير المبياني: يعتمد هذا التعبير على مبيانات أو نماذج هندسية أو أشكال، وبحكم تنوعها فإن الأمر يقتضي اختيار الأنسب تبعاً لخصوصيات الإرسالية العددية المعبر عنها، وهو ما: " يسميه جاك بيرتان بمعيار النجاعة (L'efficacité) التي تفيد أن قيمة كل مبيان تكمن في قدرته على تبليغ محتواه للقارئ في أقصر وقت ممكن مقارنة مع مبيان أو مبيانات أخرى، أي بأقل كلفة ذهنية. Bertin 1973 p139"72

١٦ وسائل التعبير الإيقوني: تتجلى في الصور، ثابتة كالصور الفوتوغرافية أو متحركة كأشرطة الفيديو، علماً بأن التوجيهات التربوية لم تضع الصور ضمن وسائل التعبير، رغم حضورها بقوة في الدرس الجغرافي بالكتب المدرسية، كما ازدادت أهميتها بفعل تطور التصوير الرقمي وانتشار الصور الرقمية، وأصبح بإمكان أي مدرس اعتمادها كدعامة، بعد تهيئتها مراعاة لقواعد النقل الديداكتيكي. وتؤدي الصور عدة وظائف أهمها:

- وظيفة مفاهيمية: الصورة حامل لمعرفة جغرافية.
- وظيفة منهجية: الصورة آلية يمكن للمدرس اعتمادها لتمكين المتعلمين من اكتساب مهارات منهجية كالملاحظة، والوصف، والتفسير، والتعميم.
- وظيفة وجدانية: تتيح الصور للمدرس استمماج قيم معينة مرتبطة بالمنهاج، بحكم أنها قادرة على حمل خطاب غير لفظي يمكن أن يكون أكثر تعبير من أي خطاب لسني، فصورة أطفال يتعرضون للقتل بسبب الحرب ذات حمولة وجدانية أقوى من أي خطاب لسني

#### خامساً: الانتاجات الجغرافية:

تعرف بمكونات المعرفة الجغرافية، وهي "الحصيلة المعرفية التي حققتها الجغرافيا من خلال الدراسات المجالية، وتتضمن: الأحداث والمفاهيم والإقتراحات المجردة"73. إن الإنتاجات الجغرافية تتمثل في مكونات المعرفة الجغرافية، تلك الحصيلة المعرفية التي يتداولها الخطاب الجغرافي، والتي يمكن تصنيفها إلى: أحداث (حقائق)، مفاهيم، اقتراحات مجردة (تعميمات)، مبادئ ونظريات، وهذه المكونات تخضع لترتيب هرمي.74

71 - قادري محمد عز الدين وآخرون: نفس المرجع السابق ص - 95

72 - نفس المرجع السابق، ص 96

73 - التوجيهات التربوية الخاصة بتدريس مادة الاجتماعيات، الثالثة إعدادي شتنبر 2009، ص 16

74 - قادري محمد عز الدين وآخرون: نفس المرجع السابق ص ص - 88-89





### 1- الحقائق والأحداث الجغرافية:

تعرف التوجيهات التربوية الأحداث الجغرافية بأنها: " تعني الأوضاع التي يوجد عليها المجال المدروس. ويتم الكشف عنها من خلال مقياس محدد ومرجعية نظرية <sup>75</sup>، فالحقيقة الجغرافية تعرف بأنها جملة يعتقد أنها صحيحة؛ أمثلة:

- تغطي الصحاري نسبة كبيرة من الوطن العربي

- تدور الأرض حول نفسها في 24 ساعة

ومن خصائص الحقيقة الجغرافية ارتباطها بعدة ظروف تجعلها قابلة للتغير، مثال ذلك حقيقة اعتبار الأرض مركز الكون ودوران الشمس حولها، التي سادت بأوروبا في العصور الوسطى، قبل أي حل عصر النهضة هناك، لتقند أبحاث كوبرنيك وجاليلي تلك الحقيقة، وتعوضها حقيقة جغرافية أخرى تقيد بدوران الأرض حول الشمس ...

ويتضمن الخطاب الجغرافي في أي درس عددا كبيرا من الحقائق الجغرافية، مما يفرض على المدرس ضرورة ضبطها وحصر المهم منها عند تقديمه لمختلف الشروح.

أمثلة عن حضور الحقائق الجغرافية في درس: اليابان قوة تكنولوجية:

- ☞ يوفر باطن الأرض الياباني ثروات طبيعية ضئيلة؛
- ☞ شجعت الدولة القطاع الصناعي منذ عصر الميجي؛
- ☞ استفادت الصناعة اليابانية من وفرة اليد العاملة ومهارتها وقلة تكاليفها؛
- ☞ قطاع الصناعات التكنولوجية اليابانية من أقوى الصناعات في العالم.

### 2 - المفاهيم:

أشارت التوجيهات التربوية بأن "المفاهيم الجغرافية <sup>76</sup> هي موضوعاتية تشمل مفردات اصطلاحية التي تستعمل في تحديد هوية الكيانات المجالية حسب المرجعية المعتمدة.

#### 1- 2- تعريف المفهوم من خلال الأدبيات التربوية وخصائصه:

❖ تعريفات متفاوتة للمفهوم: قدمها مختصون في التربية وعلم النفس التربوي: <sup>77</sup>

<sup>75</sup> - التوجيهات التربوية الخاصة بتدريس مادة الاجتماعيات، الثالثة إعدادي شتبر 2009، ص 16

<sup>76</sup> - البرامج والتوجيهات التربوية لمادة التاريخ والجغرافيا للسنة الأولى من سلك البكالوريا، ص 11

<sup>77</sup> - جودت أحمد سعادة وجمال يعقوب / تدريس مفاهيم اللغة العربية والتربية الاجتماعية ص 65.



عرف ديسيسكو (Dececco) المفهوم بأنه صنف من المثيرات التي يمكن أن تكون مجموعة أشياء، أو حوادث، أو أشخاص تشترك معاً بخصائص عامة، ويشار إليها باسم خاص، أما "برونر Bruner" فيعتبر المفهوم صنفاً من المثيرات التي تشترك في خصائص مشتركة جوهرية أو عبارة عن مجموعة من المصطلحات التي يستخدمها العالم أو الباحث كعناوين يشير كل منها إلى مجموعة الحوادث أو الظواهر ضمن مجال بحثهما. إن المفهوم كلمة أو تعبير تجريدي موجز يشير إلى عدة حقائق أو أفكار، مثال: الجزيرة مفهوم على شكل كلمة، أو العصور الحديثة مفهوم تجريدي موجز، وقد يشير المفهوم إلى مجموعة من الأشياء أو الرموز أو الأحداث الخاصة، تم تجميعها معاً على أساس خصائص مشتركة، يمكن الدلالة عليها باسم أو رمز معين، أمثلة: الحرية / الديمقراطية / الحكومة / الأمة / الدستور.

#### ❖ مراحل تشكل المفاهيم لدى المتعلم: حددها برونر Bruner في ثلاثة: 78

➤ المرحلة العملية: تدعى أيضاً مرحلة العمليات المادية أو العمل الحسي، وفيها يكون "الفعل" هو طريق المتعلم لفهم البيئة، من خلال تفاعله المباشر مع الأشياء، في هذه المرحلة يشكل المتعلم الكثير من المفاهيم عن طريق ربطها بأفعال، أو أعمال يقوم بها بنفسه؛ فالكرسي ما يجلس عليه، والملعقة ما يأكل بها، وهنا تبرز أهمية التدريس العملي والأداء في تشكيل المفاهيم واكتسابها.

➤ المرحلة الأيقونية: ينقل فيها الطفل معلوماته، أو يمثلها عن طريق الصور الخيالية، ويستطيع أن يمثلها برسوم أو صور شبه مجردة.

➤ المرحلة الرمزية: هي مرحلة يصل الطفل فيها إلى مرحلة التجريد واستخدام الرموز، حيث يحل الرمز محل الأفعال الحركية، كما تدخل اللغة والرياضيات والمنطق في المهمة التعليمية، وتسمح هذه المرحلة بعملية تركيز الخبرات المكتسبة وتكثيفها في جمل أو عبارات دالة معنوياً.

#### ❖ أما أوزيبيل "Ausubel" فميز بين مرحلتين في تعلم المفهوم: 79

➤ المرحلة الأولى: مرحلة تشكيل المفهوم Concept Formation، وتقوم على الاكتشاف الاستقرائي للخصائص المحكية أو الصفات المميزة للمثيرات. وتتدمج هذه الصفات في تشكيل الصورة الذهنية للمفهوم، وهي صورة ينميها الطفل من خبرته الفعلية بالمثيرات أو الأمثلة الخاصة.

➤ المرحلة الثانية: تدعى بمرحلة تعلم "اسم المفهوم Concept name" وهو تعلم تمثلي، يتعلم الطفل أن الرمز المنطوق أو المكتوب يمثل المفهوم الذي تم تشكيله بالفعل في المرحلة الأولى.

78- نفس المرجع السابق ص 67.

79- نفس المرجع السابق ص 67.



## 2-2 - أنواع المفاهيم: كثيرة حسب طبيعة التصنيفات المتخذة كمعيار:

- ◀ المفاهيم المجردة: العدالة - الحرية - الديمقراطية؛
- ◀ المفاهيم المادية: البحيرة - الجزيرة - الغابة - النهر؛
- ◀ المفاهيم الجديدة: رائد الفضاء - الطاقة الذرية - الشمال والجنوب؛
- ◀ المفاهيم المكانية: خطوط الطول - خط التاريخ الدولي - القارات؛
- ◀ مفاهيم الزمن: العصور القديمة - عقد من الزمن - خمس ساعات - منذ عصر قديم؛
- ◀ المفاهيم التضاريسية: الجبال الشرقية - السهول - الأنهار؛
- ◀ المفاهيم الاقتصادية: المحاصيل الزراعية - الإنتاج الصناعي؛
- ◀ المفاهيم المناخية: الرياح - الأمطار - فصل الشتاء؛
- ◀ المفاهيم الدينية: المسجد - الكنيسة - البابا؛
- ◀ المفاهيم الاجتماعية: الزواج - الرقصات الشعبية.

### أمثلة عن حضور المفاهيم الجغرافية في درس: اليابان قوة تكنولوجية

الصناعة اليابانية. / عصر الأنوار / اليد العاملة / الثروات الطبيعية / مصادر الطاقة / المعادن / النمو الديمغرافي / البنية الصناعية / التركيز الرأسمالي / الإنتاج الصناعي / الصناعات الإلكترونية / المعلومات الدقيقة / شبه الموصلات / كيريتسو / المراكز الصناعية / الميغالوبول / تكنوبول / الصناعات الدقيقة / الأعاصير / الأمطار الموسمية.

## 3- الاقتراحات المجردة:

يستعمل زكور هذا المفهوم كمرادف لما تسميه بعض الأدبيات بـ " التعميمات " و "المبادئ" و "النظريات"، ويقصد بالاقتراحات المجردة بناءات ذهنية بسيطة تحاول الإحاطة بواقع معقد.<sup>80</sup>

أما التوجيهات التربوية فعرفت الاقتراحات المجردة / التعميمات بأنها: "الإطارات النظرية المجردة المصاغة أو المطبقة في سياق دراسة الظواهر المجالية، وتشمل المبادئ والقوانين والنظريات، وتقدم هذه الإطارات النظرية نماذج تفسيرية تنير طريق الدراسة".<sup>81</sup> إن التعميمات هي في الأصل مجموعة مفاهيم ترتبط ببعضها البعض بعلاقات، غالباً ما تتخذ شكل مشاريع أو فرضيات لمبادئ أو نظريات، تتحول إلى مبادئ أو نظريات بعد البرهنة عليها.

## 3-1- تعريف التعميم: عبارة تربط بين مفهومين أو أكثر، هدفه توضيح

العلاقة بين المفاهيم، والتعميم أكثر تجريداً، مثال:

- لا تستطيع أمة في الوقت الحاضر أن تعيش بمعزل عن الأمم والشعوب الأخرى .
- يمثل الماء الركيزة الأساسية لتطور المناطق الجافة في العالم.

<sup>80</sup> - M.ZGOR, 1990. p158.

<sup>81</sup> - التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الاجتماعيات، الثالثة إعدادي شتنبر 2009، ص 16



## 2-3- أنواع التعميمات: كثيرة منها:

- التعميمات الوصفية، تلخص مجموعة من الحقائق أو الظروف الخاصة بالدراسات الاجتماعية مثال: ينتسب السكان إلى مجموعات بشرية عرقية متنوعة؛
- التعميمات التفسيرية، تقنن السبب والنتيجة. مثال: تؤثر البيئة الطبيعية في الطريقة التي يعيش بها السكان؛
- التعميمات المعبرة عن قيمة اجتماعية، مثال: عندما تنكر الحرية على أي شخص أو مجموعة تصبح حرية الناس في خطر؛
- التعميمات المعبرة عن قوانين أو أونظريات أو مبادئ، مثال: يعتبر الشراء بالتقسيط من أكثر طرق الشراء تكلفة.

### أمثلة عن حضور التعميمات الجغرافية في درس: اليابان قوة تكنولوجية

- ◀ كلما افتقدت دولة مصنعة للثروات الطبيعية، تضطر إلى استيرادها من الخارج؛
- ◀ لما تتضافر جهود الدولة ودينامية اليد العاملة والتنظيم الفعال، يتمكن البلد من بناء قوة صناعية مهمة؛
- ◀ الساكنة ذات المستوى التعليمي والتأهيل التقني الجيد عامل مهم في قوة الاقتصاد؛
- ◀ التركيز الرأسمالي يؤدي إلى وجود مؤسسات كبرى تحتكر الإنتاج؛
- ◀ عندما يتم تحفيز العمال المهرة المتشبعين بروح المواطنة، فإنهم يساهمون في رفع الإنتاجية؛
- ◀ تعتبر متقدمة كل دولة ارتقت بصناعاتها نحو الصناعات العالية التكنولوجيا.

تحضر التعميمات بشكل مضمّر داخل المعرفة الجغرافية الموجودة بالدرس، لذا يتعين على المدرس الانتباه إليها وحصرها ودفع المتعلمين إلى استكشافها والتوصل إلى بناءها لتعميق تعلماتهم بعيدا عن كل سطحية.

**خلاصة:** إن الإصلاح الذي انخرطت فيه الجغرافيا استند لأول مرة على مرجعيات ديداكتيكية، تأخذ بعين الاعتبار مستجدات البحث الأكاديمي والديداكتيكي، وما حصل من تطورات معرفية منهجية في هذه الحقول المعرفية، كما أن هذا الإصلاح اتخذ من الكفايات والقيم مدخلا بيداغوجيا، وهو مدخل يتبنى النموذج المتمركز حول المتعلم في تفاعله مع المحيط، ويقوم على جملة من الكفايات المفاهيمية والمعرفية والمنهجية والتواصلية والمواقفية.



## المبحث الثالث المدخل البيداغوجي التدريس وفق المقاربة بالكفايات

### 1 - مفاهيم أساس في ظل المقاربة بالكفايات:

❖ **الإنجاز La performance:** يعتبر الإنجاز مؤشرا دالا على درجة تحقق الكفاية، ويقصد به أداء مهام في إطار أنشطة أو سلوكات آنية ومحددة، قابلة للملاحظة والقياس، وعلى مستوى عال من الدقة والوضوح، أي " ما يتمكن الفرد من تحقيقه أنيا من سلوك محدد؛ وهو بهذا المعنى يقترن بمفهومي الاستعداد والقدرة"،<sup>82</sup> ويدقق برونير Bruner مفهوم الإنجاز أكثر بقوله إنه «سلسلة من الأفعال والعمليات القابلة للملاحظة والقياس حسب معايير محددة»<sup>83</sup>، ويعبر الإنجاز عن الصيغة الإجرائية أو التنفيذية للتعلم.<sup>84</sup>

❖ **المهام Les tâches:** الكفاية قدرة على أداء مهمات محددة، فمفهوم " المهمة " أساسي للإحاطة بمدلول الكفاية، والمهمة تتحقق عبر مجموعة أعمال وإنجازات يقوم بها المدرس والمتعلم، توظف فيها مهارات معينة، إن المهمة في بيداغوجيا الكفايات تقابل مفهوم السلوك في بيداغوجيا الأهداف.

❖ **النشاط: L'activité:** لا توضع الكفاية رهن إشارة المتعلم لتملكها جاهزة بشكل مباشر، وإنما يتم بناؤها من طرفه عبر أنشطة؛ فالكفاية ذات ارتباط بالفعل؛ لا تتجسد إلا من خلاله، ومن خلال النشاط الذي يقوم به المتعلم.

❖ **الوضعية: La situation** سياق خاص يتم فيه تعبئة الموارد المراد تعلمها، ويقسمها البعض إلى نوعين؛ الوضعية الديدانكتيكية هدفها تنمية تعلمات جديدة واكتساب موارد متنوعة، والوضعية الهدف هي الوضعية التي تهدف إلى تشغيل/ تفعيل كفاية ما.

❖ **الموارد: Les ressources** تعني المعارف المفاهيمية والمهارات المنهجية الفكرية والعملية، فهي كل ما اكتسبه الفرد عن طريق التعلم وما يتوفر عليه للقيام بإنجاز ما... تشير إليها عدة كتابات باسم المعارف بمفهومها الشامل: معارف، معارف الفعل، معارف الكينونة.

❖ **الاستعداد L'aptitude:** الاستعداد قوة داخلية تجعل الفرد قابلا للاستجابة لأداء معين بناء على ما اكتسبه، منها القدرة على الإنجاز والمهارة في الأداء، وتضاف إلى هذه

<sup>82</sup> - عبد الكريم غريب، 2002 الكفايات واستراتيجيات اكتسابها منشورات عالم التربية المغرب، ص: 56  
<sup>83</sup> - Bruner- Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire. pp 21- 23

<sup>84</sup> - الزيات فتحي 2004 علم النفس المعرفي: دار النشر للجامعات مصر، ص 2



الشروط المعرفية والمهارية شروط سيكولوجية؛ فالميل والرغبة شرطان أساسيان لتولد الاستعداد، لأن هذا الأخير يعتبر أداء متوقعا سينجزه الفرد في علاقة بعاملتي النمو والنضج، يصل إليه الفرد عندما تتوفر شروط ذلك، قد يوظف أو لا يوظف من طرفه، أثناء قيامه بعمل أو مهمة ما<sup>85</sup>.

### ❖ المهارة L'habilité :

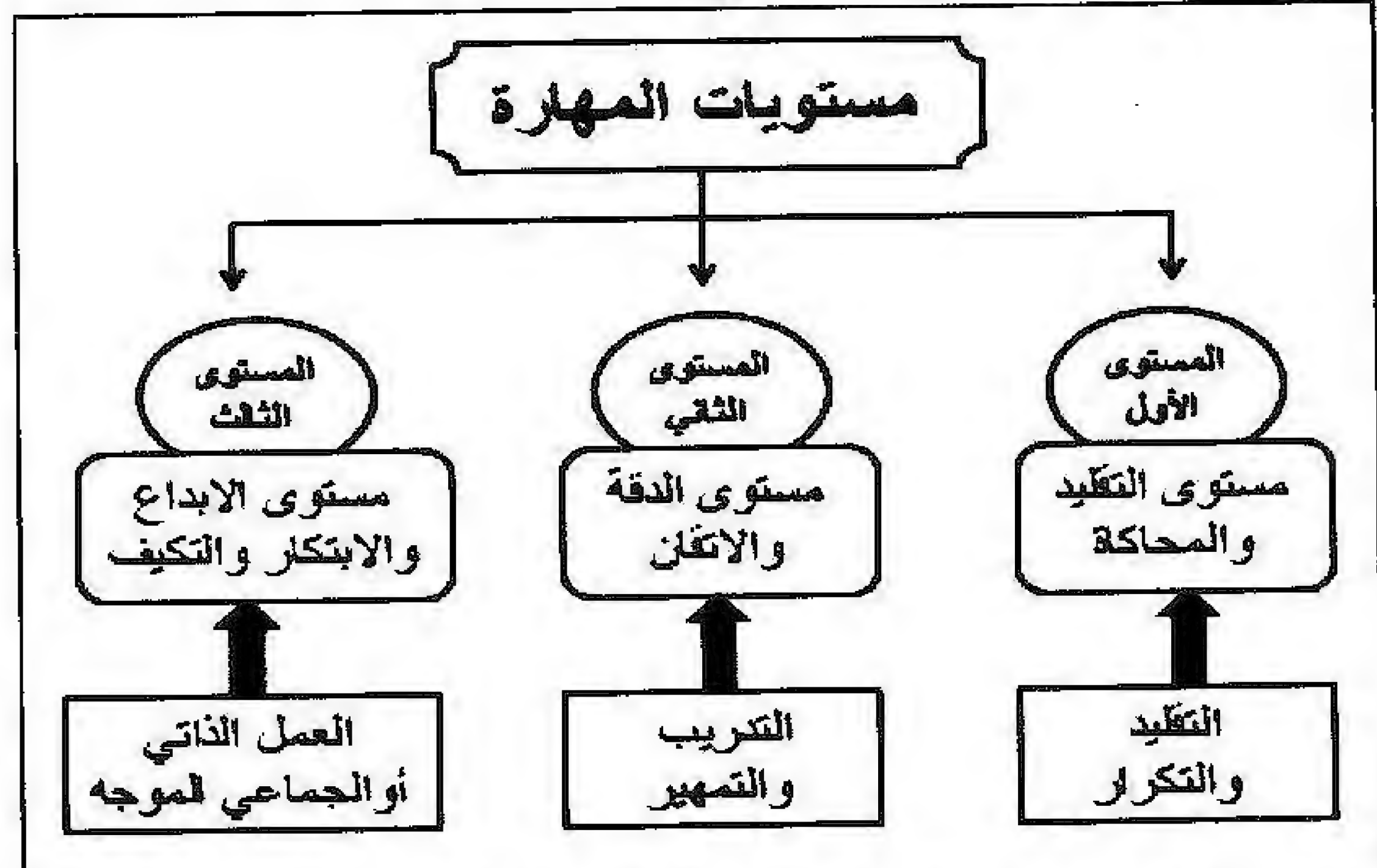
« تعريف: هي "مجموعة من الأداءات والإنجازات التي تساهم في تجلي القدرة، تؤثر على الأداء المتقن القائم على الفهم"<sup>86</sup>، يتمكن الفرد في ظل تملكها من أداء مهام محددة بإتقان يتسم بالتناسق والنجاعة والثبات النسبي.

والمهارة محصورة ضمن كفايات معينة تنتج عن أنشطة تعليمية بغرض تمكين الفرد من أداء مهام معينة بشكل دقيق، كما تكون المهارة هدفا من أهداف التعلم، يولد اكتسابها قدرات لدى المتعلمين لأداء مهام معينة بشكل دقيق، ويترجم هذا الأداء درجة التحكم في المهارة.

« أنواع المهارة: يمكن التمييز بين ثلاثة أنواع من المهارات على المستوى التربوي:

- مهارات حركية، يدوية / جسدية.
- مهارات لفظية: مثل النطق والكتابة واستقبال الأصوات.
- مهارات تعبيرية مثل الرسم والموسيقى والرقص.

« مستويات المهارة: تتحدد في ثلاثة، هي:<sup>87</sup>



« تتميز المهارات بتدرجها من البسيط إلى المعقد: ميز الباحث السويسري في سوسولوجيا التربية "فليب بيرنو" بين المهارات والكفايات باعتبارها مهارات معقدة؛

<sup>85</sup> - غريب عبد الكريم: نفس المرجع السابق ص 53

<sup>86</sup> - Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, Ed. NATHAN, 1981, P 181

<sup>87</sup> - قادري محمد عز الدين نفس المرجع السابق ص 20



فالمهارة في معناها الضيق لا تتطلب سوى تعبئة موارد محدودة توظف لمعالجة قضايا بسيطة، تمكن من توجيه الفعل وتجاوز الصعوبات، بغرض حل نوع واحد من المشاكل، أما الكفايات فإنها تدخل في مجال أوسع، مجال اتخاذ القرارات والفعل، توظف أثناء مواجهة وضعيات مفردة أو معقدة، تقتضي ابتكار أو بناء أجوبة دون الرجوع إلى مصنفات الأجوبة المعدة سلفاً<sup>88</sup>.

#### ❖ أهداف التعلم / Les objectifs d'apprentissage: هي آلية لأجراة الكفائية،

وتعني ممارسة قدرة على محتوى معين يكون موضوع تعلم مرتبط بموضوع محدد، وتصنف إلى: أهداف معرفية، ومهارية، وسوسيو عاطفية.

وتستهدف أهداف التعلم المعارف ومعارف الفعل ومعارف الكينونة تبعاً لطبيعة القدرة:

- المعارف savoirs: تتمثل بالنسبة لمادة ما في ممارسة القدرات المعرفية على موضوع ما للتعلم؛

- معارف الفعل: savoir faire تتمثل في تطبيق قدرة منهجية / حس - حركية على

موضوع للتعلم ويتم تطويرها من خلال التمرن؛

- معارف الكينونة savoir être: يمكن تحقيقها بتطبيق قدرة وجدانية على موضوع التعلم.

#### ❖ القدرة / La capacité

« يعرف فيليب ميريو (PH. MEIRIEU) القدرة بأنها نشاط ذهني ثابت وقابل للتطبيق في مجالات معرفية متعددة، ويستعمل هذا المصطلح كمرادف لمعرفة العمل (savoir-faire). ويؤكد "ميريو" في تعريفه على أن القدرة لا توجد أبداً في وضع خالص ويكون مظهرها دوماً مرتبطاً بمحتويات دراسية<sup>89</sup>.

« إن القدرة مفهوم افتراضي يختزل مجموع العمليات الفكرية والوجدانية التي تتحول المعارف المكتسبة عبرها إلى وظائف ملموسة، فهي جملة الامكانيات التي تمكن الفرد من بلوغ درجة من النجاح في التعلم، لأداء مهام ونشاطات مختلفة: جسمية أو عقلية أو مهنية، مثل النجاح في تنفيذ مهمة معينة أو ممارسة مهنة ما، أو أداء فعل ما.

« خصائص القدرة<sup>90</sup>: يمكن إجمالها في:

- العرضانية Transversabilité: تتخذ أغلب القدرات خاصية الامتداد، إذ يمكن تفعيلها في مجموع المواد الدراسية، وفي مستويات تعليمية مختلفة.

- التطورية: Evolutivité تنمو القدرات لدى الفرد عبر الزمن بنموه فيزيولوجيا وعقليا، كما تتراجع أو تتلاشى.

- التحويل: Transformation في وضعيات جديدة، وعن طريق الاحتكاك بالبيئة، وبقدرات أخرى، تتفاعل وتتولد عنها تدريجياً قدرات جديدة أكثر إيجابية.

<sup>88</sup> - حسن شكير، مدخل الكفايات والمجزوءات، ص 41

<sup>89</sup> - MEIRIEU. PH ; Apprendre...Oui, mais comment ? 1990, p. 181.

<sup>90</sup> - ROGEIERS. X, Savoirs, Capacités et compétences à l'école : Une quête de sens, 1999, pp.24-31



- عدم القابلية للتقويم: Non évaluabilité بسبب صعوبة تقويم مستوى التحكم في قدرة معينة بكيفية موضوعية، وذلك لما يميز القدرة من خصائص مرتبطة بعامل الزمن واختلاف الوضعيات.

### ❖ الكفاية / La compétence

اختلف تعريف الكفاية، انطلاقاً من الحقل الذي استعملت فيه؛ ففي حقل اللسانيات استعمل نعوم تشومسكي 1957 مصطلح الكفاية اللغوية، وفي مجال التكوين المهني كان دخول مفهوم الكفاية إلى مجال الشغالة (L'Ergonomie) قد تم سنة 1984 على يد الفرنسي "دومنطمولان" (Demontemolin)، وقد اقتبس قطاع التربية مفهوم الكفاية، حيث أخذت به عدة دول، منها المغرب، بعد صدور الميثاق الوطني للتربية والتكوين في شهر يناير 2000، والذي اعتبر المقاربة بالكفايات خياراً استراتيجياً لإصلاح منظومة التربية والتكوين<sup>91</sup>.

### ■ مفهوم الكفاية في المجال التربوي:

- ◀ تعريف فيليب بيرونو Philippe PERRENOUD : عرف فيليب بيرونو الكفاية بأنها " القدرة على الفعل بنجاعة داخل فئة محددة من الوضعيات، قدرة تستند إلى معارف لكنها لا تنحصر فيها، فالكفايات ليست معارف في حد ذاتها، إنها تستخدم وتدمج وتعبئ معارف إعلانية وإجرائية وشرطية".<sup>92</sup> وقد أشار في مؤلف آخر إلى أن الكفاية هي "قدرة الشخص على تعبئة موارد معرفية مختلفة لمواجهة نوع محدد من الوضعيات".<sup>93</sup>
- ◀ تعريف روجيرس Xavier ROEGIERS: الكفاية هي "قدرة الشخص على تعبئة مجموعة مدمجة من الموارد بهدف حل وضعية-مشكلة تنتمي إلى فئة من الوضعيات".<sup>94</sup>
- ◀ تعريف لوبوترف Le Boterf: الكفاية حسب "لوبوترف" هي "معرفة التصرف".<sup>95</sup>
- تعريف بسيط يحيل على مجموعة من العمليات المعقدة والمتداخلة؛ فمعرفة التصرف تتجلى في القدرة على تعبئة وإدماج وتحويل مجموعة من الموارد (معارف، قدرات، مواقف، تمثيلات...) في سياق محدد من أجل مواجهة مشكلات أو إنجاز مهام.
- ◀ تعريف مركز الدراسات البيداغوجية للتجريب والإرشاد: يعرف الكفاية باعتبارها "نسقا من المعارف المفاهيمية والمهارية والتي تنظم على شكل خطاطات إجرائية تمكن داخل فئة من الوضعيات من التعرف على مهمة - مشكلة وحلها بإنجاز (أداء) ملائم".<sup>96</sup>
- ◀ تعريف اللجنة التقنية المتخصصة (مادة الاجتماعيات الرباط): الكفاية هي "مجموعة قدرات، نتائج مسار تكويني تتمفصل في إطارها معارف ومهارات فكرية ومنهجية

<sup>91</sup> - حسن شكير، 2002 مدخل الكفايات والمجزوءات، ص 35

<sup>92</sup> - PERRENOUD.PH., Construire des compétences dès l'école, Edition ESF, 1998, p.7

<sup>93</sup> - PERRENOUD.PH.1999., Dix nouvelles compétences pour enseigner, ESF Ed, Paris, , p.17

<sup>94</sup> - ROEGIERS.X2000. Une pédagogie de l'intégration, Bruxelles, De Boeck Université, , p.66.

<sup>95</sup> - LE BOTERF.G. 1994, De la compétence : essai sur un attracteur étrange, , p.32

<sup>96</sup> - عبد الكريم غريب معجم علوم التربية، سلسلة علوم التربية (9-10)، نشر عالم التربية ط: 2، 1998



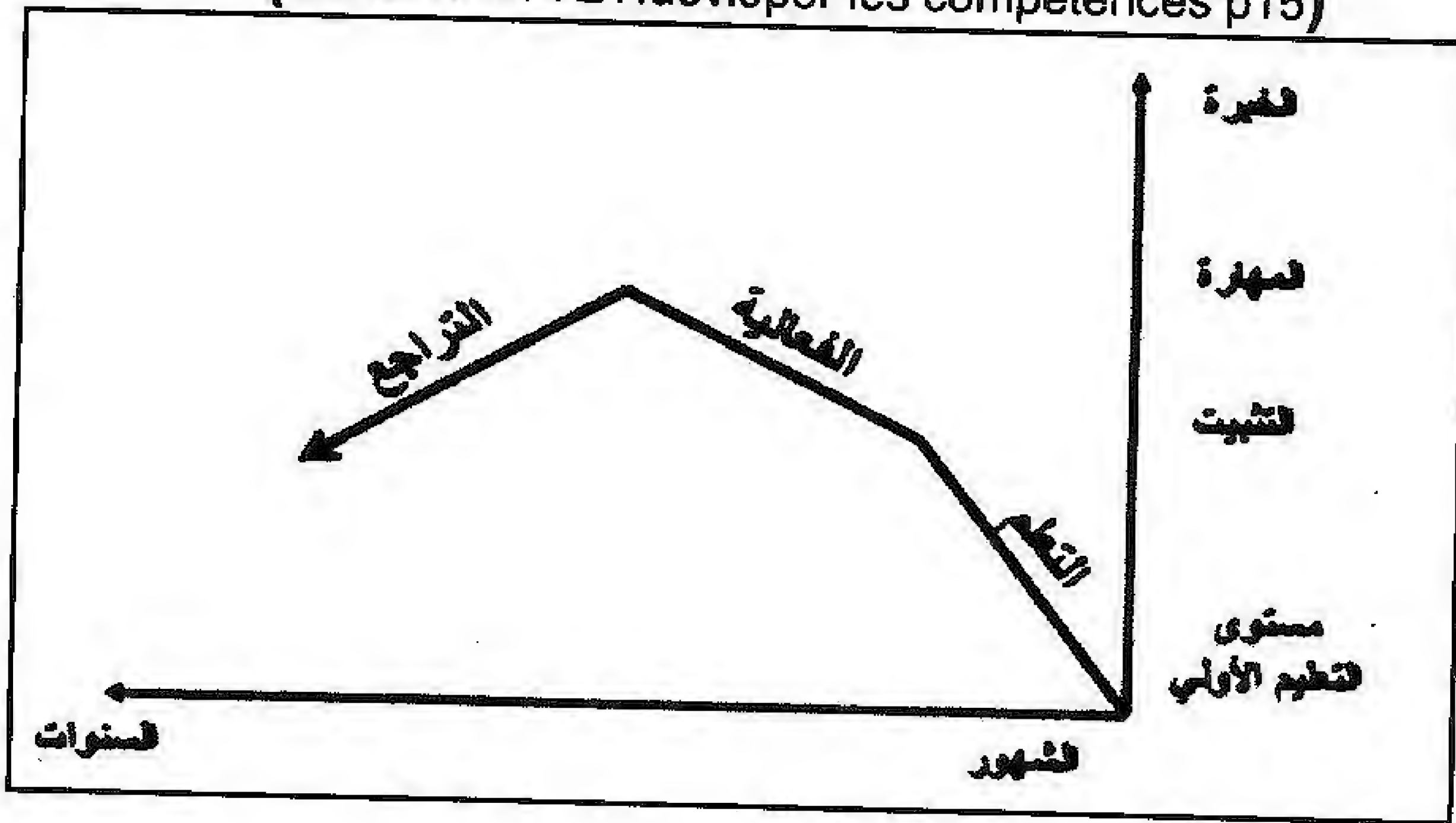
واتجاهات، وتقوم على عنصرين: أولهما القدرة على الفعل بنجاحة في وضعية معينة وثانيهما القدرة على توظيف المكتسبات في وضعيات جديدة".<sup>97</sup>

#### ■ خصائص الكفاية

« الكفاية معطى غير ثابت: إن التحكم في الكفايات ليس مسألة مستقرة ونهائية، فهي تمر بعدة مراحل هي: النشوء ثم التطور وأخيرا التراجع<sup>98</sup>، إن الكفايات تتطور، وتنمو بفعل التعلم وتملك المهارة، وتترسخ بفعل التحكم في المهارة بدقة وتملك الخبرات الكفيلة بتوظيف الكفاية في وضعيات جديدة، وقد تتعرض الكفاية للتراجع بفعل توقف التعلم والتدريب مما يؤدي إلى افتقاد المهارات والخبرات الضامنة لاستمراريتها، ومن ثم يصبح تحكم الفرد في الكفاية، مسألة غير أبدية أو ثابتة. وقد جسد أندري كيتيت دورة حياة الكفاية الفردية من خلال الرسم التالي:

#### دورة حياة الكفاية الفردية

<sup>99</sup>(André GUITTET.developer les compétences p15)



« الكفاية تكتسب بعد مسار تكويني: إن اكتساب الكفاية يقتضي تعبئة موارد متنوعة، تبعا لنوعية الكفاية المستهدفة بالتملك، خلال مسار تكويني محدد هو بالنسبة للمتعلم أسدس أو موسم دراسي أو عدة مواسم، ويقوم المعني بالأمر بتفعيل هذه الموارد في وضعيات جديدة، تساعد على اتخاذ قرارات مناسبة وحل مشكلات معترضة، قد تطرح أمامه مثلا خلال محطة الامتحان الإشهادي لآخر الموسم. خلال هذا المسار يتم توظيف المكتسبات القبلية لمواجهة مختلف الوضعيات الجديدة، وعليه فالكفايات مجال لإعادة توظيف عدد كبير من التعلمات الدقيقة.

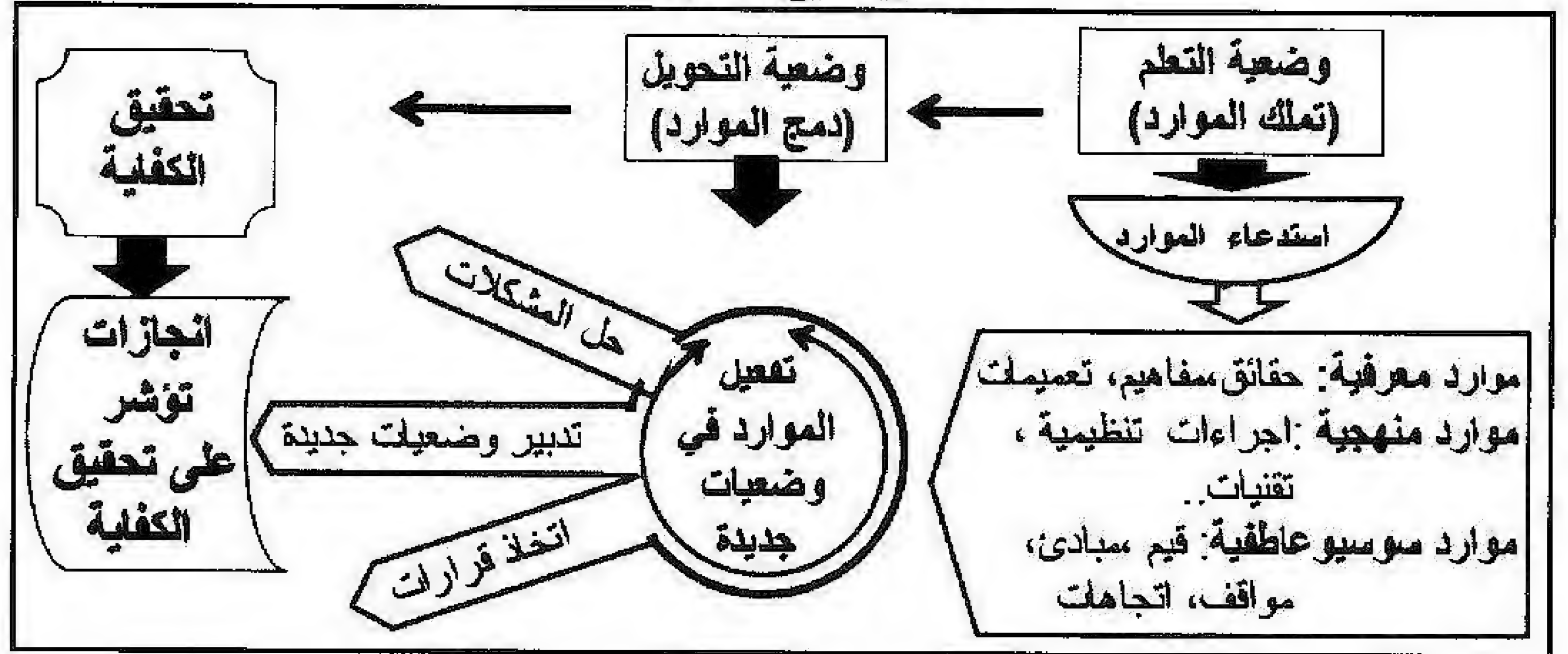
<sup>97</sup> - تخطيط وضعيات تعليمية تعليمية استنادا إلى المرجعية اليداكتيكية، ص 65

<sup>98</sup> - حسن شكير، 2002، نفس المرجع السابق، ص 40

<sup>99</sup> - حسن شكير، نفس المرجع السابق، ص 40



### مسار تحقق الكفاية<sup>100</sup>



### الكفاية ذات طابع وظيفي وسلوكي:

- الكفاية وظيفية: تشمل أنشطة تتجمع وتندمج في عمل مفيد وذو مغزى، أنها:
- نشاط إرادي واعٍ: يقوم الفرد خلاله بتفعيل موارد كفاية معينة في وضعية جديدة، يستجيب لعدة منبهات، ويختار موارد محددة من معارف ومهارات، ويستبعد الاستجابات التي لا تتسجم مع ما يقتضيه النشاط؛
- نشاط وظيفي: يوظف خلاله الفرد قدراته ومكتسباته لإنجاز عمل أو تحقيق هدف معين؛
- نشاط هادف: لكل كفاية هدف محدد، يسعى الفرد لوصوله عبر تفعيل موارده.
- الكفاية سلوك شمولي قابل للملاحظة والقياس، معقد؛ لا يمكن تقويم الكفاية مباشرة بنعم أو لا، كالسلوك البسيط. ونهايي لن يتمكن المتعلم من امتلاك الكفاية إلا بعد تعلمات مبرمجة على مدى طويل.

### ■ خصائص أخرى للكفاية: يشير روجرز إلى أن الكفاية<sup>101</sup> تتميز بـ:

تعبئة وتفعيل الموارد **Mobiliser les ressources**: إن تملك الكفاية يقوم على تملك الموارد المختلفة، وتفعيلها فيما بينها ضمن مجموعة مدمجة بغرض توظيفها في وضعيات أخرى، وإذا كان تعريف الكفاية عند جل الباحثين يركز على تحريك وتفعيل المعارف أكثر من التركيز على المعرفة في حد ذاتها فلأن المعرفة المراكمة لا قيمة لها إلا إذا تم تشغيلها في سياقات جديدة.

النسقية **Systemisme** والاندماج **Intégration** بين الموارد: لا تكتسي الموارد أهمية في حد ذاتها بل في القدرة على التوليف والربط بينها. ويتعلق الأمر هنا بالاندماج

100 - حسن شكير، نفس المرجع السابق، ص 39

101 - قادري محمد عز الدين وآخرون: الأسس الإبيستمولوجية والمنهجية والديداكتيكية لتدريس الاجتماعيات بالسلك الثانوي التأهيلي، دراسات تربوية، عدد 9، ط 1 - ص ص 23-24.



عند البعض والنسقية عند البعض الآخر، وهو ما يقتضي تعبئة المكتسبات وتفعيلها لتوجيهها نحو إنجاز مهمة ما.

◀ الارتباط بفئة من الوضعيات: Relation à une famille de situation تتم الكفاية في سياق وضعيات معينة، تدل على إمكانية التحويل بتوظيفها في وضعيات جديدة.

◀ الوظيفية Fonctionnalité: تنطلق الكفاية من وضعية تساؤلية بهدف التوصل إلى حل، فهي إذن غائية، إن امتلاك المتعلم للموارد يبقى دون معنى إذا لم تستثمر في نشاط أو إنتاج محفز، أو في حل مشكلة تعترضه في المؤسسة التعليمية أو في حياته العامة

◀ الارتباط بالمادة الدراسية: إذا كانت القدرات عرضانية، فإن الكفايات غالبا ما ترتبط بالمادة الدراسية، تتحدد انطلاقا من وضعيات، تطابق مشكلات، وقضايا نوعية مرتبطة بالمادة الدراسية.

◀ القابلية للتقويم Evaluabilité: خلافا للقدرة، فالكفاية تتميز بقابليتها للتقويم، إذ من الممكن قياس نوعية المهمة المستهدفة ونوعية النتائج المتوصل إليها علاقة بكفاية ما.

خلاصة: يحيل مفهوم الكفاية على مجموعة من القدرات المتصلة بمختلف مجالات شخصية الانسان، فإن معظم الدراسات تقترح على مستوى الأجرة تفكيك الكفاية الواحدة الى مجموعة من القدرات التي تتحقق بدورها عبر تسطير أهداف التعلم متنوعة؛ معرفية أو حسية حركية أو سوسيو عاطفية.

## 2- التدريس بالكفايات بالمغرب: السياقات والمرجعيات

### 2-1 - السياقات التي واكبت تبني التدريس بالكفايات:

❖ تاريخ تبني بعض الدول للتدريس بالكفايات.

خط زمني يوضح تاريخ تبني بيداغوجيا الأهداف والكفايات ببعض الدول.





## ❖ السياق الاقتصادي والاجتماعي لظهور المقاربة بالكفايات<sup>102</sup> (بتصرف):

خط زمني يوضح السياق الاقتصادي والاجتماعي لظهور المقاربة بالكفايات	بداية العصور الحديثة
اتجاه المجتمعات الرأسمالية نحو العقلنة (العقلانية) (العقلانية مست الاقتصاد أساسا ...)	
تطور التكنولوجية في المجال الصناعي... ← دفعة قوية للاقتصاد الأمريكي والأوروبي.	1920
← حاجة المؤسسة الصناعية إلى يد عاملة مؤهلة في جوانب دقيقة (التخصص)	
الأبحاث الأولى في بيداغوجيا الأهداف ( عقلنة الحقل التربوي والبيداغوجي)	1930
	1940
بداية إقرار حدة نول للتدريس بواسطة الأهداف.	1950
	1960
عدة تحولات مست الاقتصاد العلمي بفعل الثورة التكنولوجية:	1970
→ تطور صناعي هائل / صناعات جديدة	
→ تطور على المستوى التنظيمي وآليات التشغيل	1980
← حاجة المقلولة إلى يد عاملة مؤهلة تأهيلا شموليا غالبا	1990
تبنى المغرب لبيداغوجيا التدريس بالكفايات	2000

لم يعد المطلوب هو إتقان مهارات دقيقة (أهداف بسيطة) بل مهارات ذات مستوى عالي إذ أصبحت الآلة هي التي تقوم بتلك الأعمال والمهارات البسيطة عبر برمجتها على ذلك بفعل تطور المعلومات والروبوتيك<sup>103</sup>.

## ❖ السياق البيداغوجي لظهور المقاربة بالكفايات:

■ ارتبط تحول عدد كبير من الدول من بيداغوجيا الأهداف إلى التدريس بالكفايات بعدة عوامل من أهمها الانتقادات التي تعرضت لها بيداغوجيا الأهداف الإجرائية؛ كاعتمادها مرجعية التيار السلوكي، وحرصها على تقديم تعليم جماعي، وتعاملها مع التلاميذ كمجموعة متجانسة، واعتماد عدة صناعات من الأهداف متعددة المراقبي، مما أدى إلى تجزئة المهام وتراتبية المعارف (تعدد المراقبي الرئيسية والفرعية)، إضافة إلى عجزها عن التوطن في الواقع السوسيو-تربوي، ونتيجة لذلك أفرزت بيداغوجيا الأهداف عدة سلبات<sup>104</sup>، من أهمها:

← الإفراط في الأجرة ← إفقاد العملية التعليمية لأهدافها البعيدة.

<sup>102</sup> - قادري محمد عز الدين وآخرون ، نفس المرجع السابق ص 16 (بتصرف)

<sup>103</sup> - نفس المرجع السابق، ص 16

<sup>104</sup> - نفس المرجع السابق، ص ص 16-17.



◀ تجزيء العملية التعليمية التي أصبحت عملية أكثر ميكانيكية.  
 ▶ التركيز على المهارات والأهداف الإجرائية مقابل تهيمش الأهداف المعقدة والمركبة.  
 ▶ الارتباط بالصناعات وتغييب منطق المواد الدراسية وبعدها الإبيستيمولوجي.  
 ▶ الاستناد إلى المدرسة السلوكية مما أدى إلى قصور في فهم تعقيدات السلوك البشري.  
 ■ الاقتناع بعدم جدوى وبصعوبة حفظ وتخزين المعرفة في الذاكرة في ظل ثورة

المعلومات، فرض التحول:

◊ من بيداغوجيا المضمون، حيث أداء المتعلم مرتبط بما يحمله من معارف / Le savoir.  
 ◊ إلى بيداغوجيا الكفايات، حيث التعلّيمات تتمحور حول المتعلم وما ينبغي أن يكون قادرا على القيام به Le savoir faire.

❖ السياق التربوي العالمي: ظهر مصطلح الكفاية في البداية في مجال اللسانيات سنة 1965 مع تشومسكي Chomsky، ثم تكيف فيما بعد مع سياقات أخرى، حيث استعمل بشكل كبير في الخطاب المقاولاتي، ووجد توظيفه الإجرائي في مجال الشغل سنة 1984، وبعد ذلك أدخل هذا المفهوم إلى المجال التربوي.  
 أصبح التكوين بواسطة الكفايات خيارا عالميا، لتجاوز الأزمة التي عرفتھا أغلب الأنظمة التربوية، وأخذت به دول العالم منذ ثمانينيات القرن الماضي: كندا، الولايات المتحدة الأمريكية، بلجيكا، فرنسا... كما أخذت به عدة دول نامية في إفريقيا والعالم العربي، من ضمنها المغرب، وخاصة بعد صدور الميثاق الوطني للتربية والتكوين (يناير 2000).

❖ الوظائف الجديدة للتربية والمدرسة: أصبح شعار المدرسة في القرن 21 "التعليم للجميع" مطلباً اجتماعياً تنادي به جميع الفئات والمنظمات، وتجاوز دور المدرسة مستوى منح المتعلمين تربية وتعلّما يجعلهم مواطنين صالحين، ليرقى إلى مؤسسة تتوخى تحقيق الجودة لدى روادها؛ وجودة التعليم تقتضي اعتماد: "أسلوب متكامل يطبق في جميع فروع ومستويات المنظومة التعليمية ليوفر للعاملين وفرق العمل الفرصة لإشباع حاجات المستفيدين من عملية التعلم، أو تحقيق أفضل خدمات تعليمية... بأكفا أساليب وأقل تكاليف وأعلى جودة ممكنة".<sup>105</sup> كما أصبح دور التربية يتمثل في تنمية الكفايات، كفايات تؤهل المتعلم لمواصلة الدراسة أو الاندماج في الحياة العملية، وأصبح دور المدرس يتجاوز تقديم المعارف الجاهزة إلى إكساب المتعلم منهجية الوصول إلى تلك المعارف وبنائها.

❖ مبررات اعتماد المقاربة بالكفايات لمراجعة المناهج الدراسية<sup>106</sup>: يعتبر بعض الباحثين بأن مدخل الكفايات يشكل قطعة مع بيداغوجيا الأهداف، لكن البعض الآخر يرى

<sup>105</sup> - عبد الرحمان التومي 2005، الجودة ورهانات التربية والتكوين، مطبوعات الهلال، وجدة، ص. 23.

<sup>106</sup> - شكير حسن، وآخرون: المنهاج، الكفايات، التقويم: المحور الثاني، ص 32.



خلاف ذلك، إذ يعتقد بأن هذا المدخل هو بمثابة تصحيح أو جيل ثان لها، لكون التدريس بالكفايات يمكن من:

- ◀ إرجاع الهوية للمواد الدراسية باستحضار مكونات المدخل الابداعي لمولوي للمادة.
- ◀ التركيز على الخطوات المنهجية، بدل الأهداف الجزئية المنعزلة؛
- ◀ التعامل مع المعارف كمورد بوظيفية باعتبارها وسائل للعمل، وقابلية استعمالها لتكون موضوع تعلم، مع إدماج هذه المعارف في سياق يتيح إمكانية التحكم التدريجي فيها؛
- ◀ التنمية التدريجية للكفايات خلال سيرورة تعليمية تعلمية متوسطة أو طويلة المدى؛
- ◀ جعل المتعلم (ة) محور العملية التعليمية، والتركيز على إنجازه القابل للملاحظة؛
- ◀ اعتبار مفهوم الاستقلالية أحد المفاهيم الهيكلية لمدخل الكفايات من خلال دفع المتعلم، وباستمرار إلى تفعيل مكتسباته وموارده الداخلية والخارجية في حل مشكلات وتدبير وضعيات واتخاذ قرارات؛
- ◀ التركيز على عملية التحويل باعتبارها غاية وهدف للمقاربة بالكفايات؛
- ◀ ربط المتعلم بمحيطه عبر إحكام الصلة بين المعارف المدرسية والممارسات الاجتماعية، والانفتاح على المحيط.

#### ❖ السياق العام الذي واكب تبني المغرب لبيداغوجيا الكفايات:

إن الحركة الإصلاحية التربوية والبيداغوجية التي انطلقت بالمغرب سنة 2000 أتت في سياق تحولات سياسية واقتصادية واجتماعية وثقافية، شهدتها المجتمع المغربي، وخارجية شهدتها العالم.

وقد ركز إصلاح المنظومة التربوية المغربية على التثبوت ب:

- الأصالة: يعكسها التثبوت بالأسول الثقافية والحضارية والدينية للمجتمع المغربي.
- المعاصرة: الانفتاح على الحضارة المعاصرة، خاصة بعد أن أصبح التحكم في حجم المعلومات يشكل تحديا للمجتمعات، بسبب انفجار المعرفة وسهولة الوصول إلى مصادرها، لتطور وسائل الاتصال، مما فرض الحاجة إلى مقاربات تربوية جديدة، تمكن المتعلم من استثمار المعلومات بما ينسجم وحاجات مجتمعه، فكان اختيار بيداغوجيا الكفايات والتربية على القيم اختيارا للمرحلة.

لقد أعطى الميثاق الوطني لمواصفات وكفايات التعليم والتكوين، عناية خاصة ضمن إستراتيجية الإصلاح، إذ أكد على ضرورة العمل على إنجاح المتعلم في الحياة، وتأهيله للتوافق مع محيطه، ومما جاء فيه بهذا الخصوص: "يمنح الأفراد فرصة اكتساب القيم والمعارف والمهارات التي تؤهلهم للاندماج في الحياة العملية، وفرصة مواصلة التعلم كلما استوفوا الشروط والكفايات المطلوبة (مادة 7)، واستيعاب المعارف الأساسية والكفايات التي تنمي استقلالية المتعلم (مادة 61)

- التمكن من المفاهيم ومناهج التفكير والتعبير والتواصل والتكيف، مما يجعل من الناشئة أشخاصا نافعين قادرين على التطور والاستمرارية في التعلم طيلة حياتهم بتلاؤم تام مع



محيطهم المحلي والوطني والعالمي (مادة 61)، واكتساب مهارات تقنية ورياضية وفنية أساسية، مرتبطة مباشرة بالمحيط السوسيواقتصادي للمدرسة (مادة 61).

## 2-2- المرجعيات والمنطلقات التي واكبت تبني التدريس بالكفايات:

يستمد التدريس بالكفايات خلفيته المرجعية من عدة مجالات أهمها:

### ❖ مجال علم النفس:

■ نتائج علم النفس الفارقي: هناك فوارق بين المتعلمين، ولكل متعلم إستراتيجيته الخاصة في تمثيل المفاهيم واكتساب المعرفة، وقد كان علم النفس الفارقي وراء ظهور اتجاه بيداغوجي جديد يقوم على تفريد التعلم، وهو الاتجاه الذي نشأت في أحضانه المقاربة بالكفايات التي تقوم على محورة فعل التعلم حول المتعلم بالمفرد.

■ تطور نظرة العلماء حول الذكاء بفعل تطور العلوم، وخاصة علم النفس الذي عالج مسألة الذكاء عند الإنسان:

◀ في نهاية القرن: الدراسات اعتبرت الذكاء ذا بعد أحادي (إنسان ذكي / إنسان غير ذكي).

◀ في نهاية القرن 20: ظهور عدة نظريات حديثة حول الذكاء، وهي: نظرية الذكاء الثلاثي لروبرت سترنبرغ (Sternberg)، وكذا نظرية الذكاء البيولوجي لستيفن سيسي، لكن أهمها هي نظرية الذكاء المتعدد: multiples intelligences للعالم الأمريكي هوارد جاردنر (Howard Gardner). (انظر ملفا حول الموضوع)

### ❖ مجال علوم التربية: يستمد مدخل الكفايات مرجعيته من عدة نظريات وتيارات

تربوية حديثة من أهمها:

■ النظرية المعرفية: ينظر روادها للممارسة التعليمية من زاوية السياقات المعرفية الداخلية، والتي يتم بفضلها تفاعل الفرد مع محيطه، وتقوم على أساس الإقرار بأن التعلم هو تعديل مستدام لتمثلات وشيمات الفعل لدى المتعلم.

■ النظريات البنائية: تعتبر التعلم فعلا نشيطا، وأن بناء التعلمات يستند على الخبرات والتمثلات السابقة، وتنادي ببناء التعلمات من طرف المتعلم اعتمادا على ذاته بتوجيه من المدرس، فهو يبحث ويلاحظ، ينتقي ويصوغ ويحلل، يتخذ قرارات، ينظم تعلماته، يدمج تعلماته الجديدة في بنيته المعرفية أو الذهنية الداخلية.

■ النظرية السوسيو-بنائية: يشير منظروها إلى أن المعارف، تبني اجتماعيا من طرف الإنسان ولفائدته؛ فالمرء يبني وبكيفية نشيطة معارفه من خلال سياق قائم على التفاوض وإعطاء المعنى، كما يرى أصحاب هذه النظرية بأن المتعلم لا يطور كفاياته إلا بمقارنة إنجازاته بإنجازات غيره، أي في إطار التفاعل مع الجماعة.

■ كما انفتحت بيداغوجيا الكفايات على عدة بيداغوجيات كالفارقية وبيداغوجيا المشروع وبيداغوجيا الخطأ...



### 3- الكفايات النوعية لمادتي التاريخ والجغرافيا:

تعريف: الكفايات النوعية هي كفايات تم تسطيرها لمادة دراسية محددة مثل التاريخ أو الجغرافيا، أو مجال تربوي أو مهني معين، وهي أقل شمولية من الكفايات المستعرضة.

#### 3-1- المداخل المعتمدة في حصر الكفايات النوعية لمنهاج التاريخ والجغرافيا

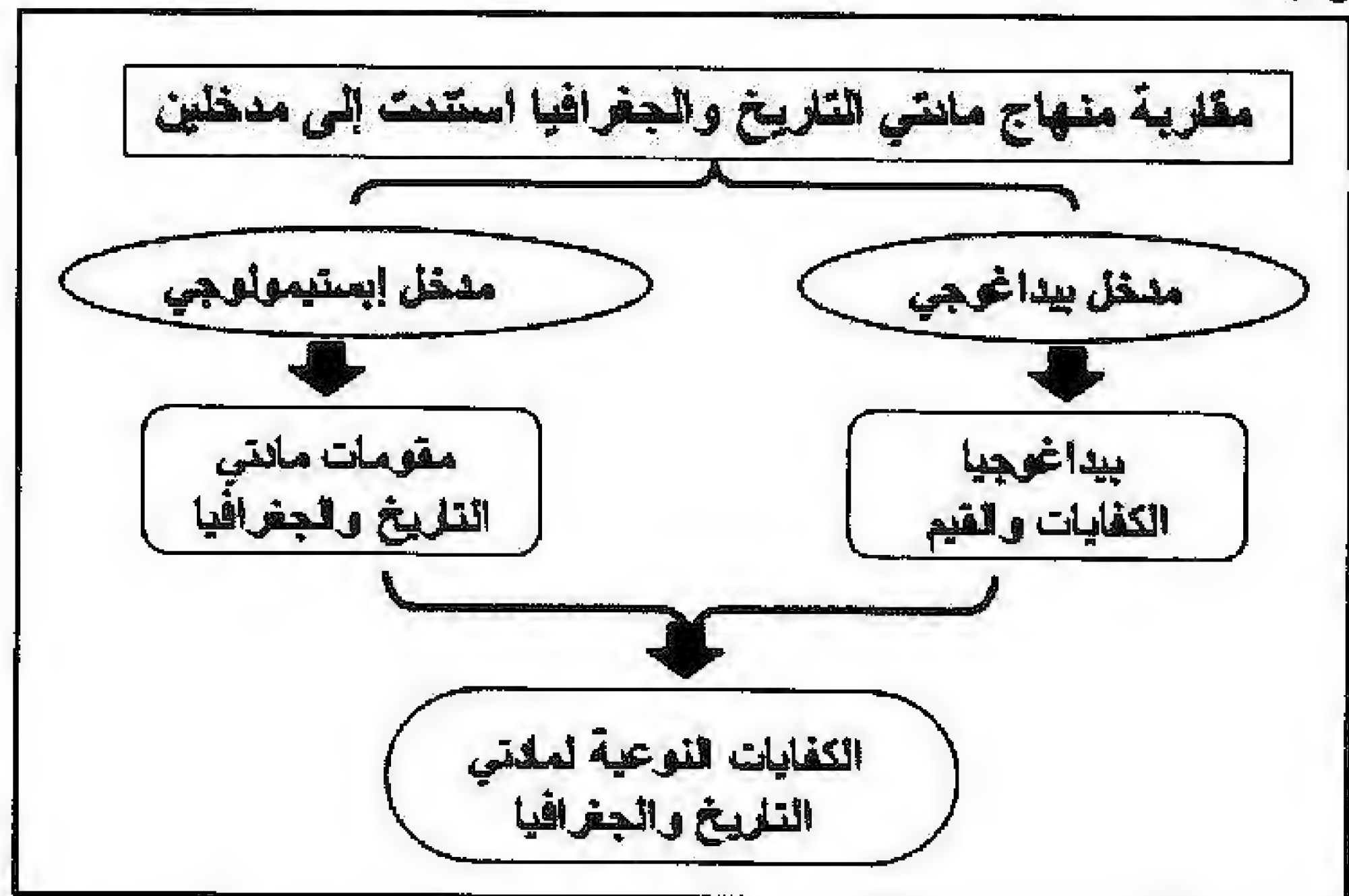
استندت عملية تحديد الكفايات النوعية لمنهاج مادتي التاريخ والجغرافيا بكل من السلك الثانوي الإعدادي والثانوي التأهيلي على مدخلين، هما:

❖ **المدخل البيداغوجي**، تشترك فيه مادتا التاريخ والجغرافيا مع المناهج الدراسية الأخرى، بحكم اعتماده لمراجعة مختلف مناهج المواد الدراسية، وقد ارتكز على عدة مرجعيات بيداغوجية منها مرجعية الكفايات والقيم.

❖ **بالنسبة للكفايات**: تم الانطلاق من الكفايات الأساس الثلاث: كفايات تنمية الذات، والكفايات قابلة للاستثمار في التحول الاجتماعي، والكفايات قابلة للاستثمار في التحول الاقتصادي، ومن خلال هذه الكفايات الأساس، انفتحت الكفايات النوعية على الأصناف الخمس الكبرى؛ وهي: الكفايات الاستراتيجية، التواصلية، المنهجية، الثقافية والتكنولوجية.

❖ **بالنسبة للتربية على القيم**، انفتحت الكفايات النوعية على مجالاتها المختلفة كاختيارات، وهي: قيم العقيدة الإسلامية السمحاء، وقيم الهوية الحضارية ومبادئها الأخلاقية والثقافية، وقيم المواطنة والديمقراطية؛ وقيم حقوق الإنسان ومبادئها الكونية.

❖ **المدخل الإبيستمولوجي**: يميز مادتي التاريخ والجغرافيا عن باقي المناهج الدراسية، ويتجلى في المقومات الإبيستمولوجية / اليداكتيكية لمادتي التاريخ والجغرافيا، من مجال ومفاهيم مهيكلية للخطاب التاريخي أو الجغرافي ونهج معتمد ووسائل تعبير، انتاجات معرفية.

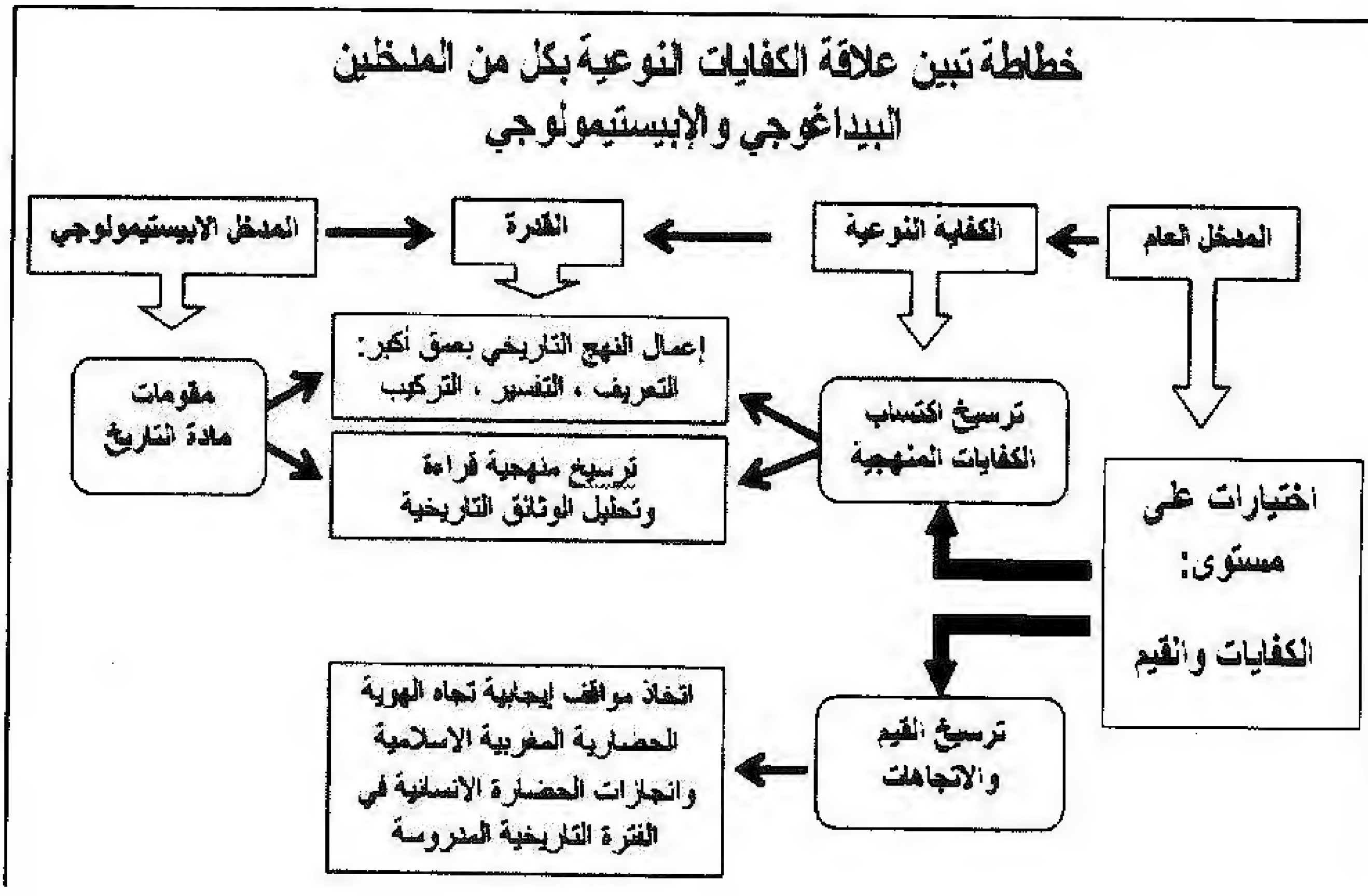




## 2-3- قراءة تحليلية في قائمة كفايات نوعية خاصة بأحد المستويات

الدراسية، (السنة الأولى من سلك البكالوريا مسلك الآداب والعلوم الانسانية / مادة التاريخ): تم تسطير كفايات متنوعة للمستوى المذكور، وهي: اكتساب كفايات ثقافية/ معرفية، التوضيح في الزمن والمجال، ترسيخ اكتساب الكفايات المنهجية، ترسيخ اكتساب الكفايات التواصلية، ترسيخ القيم والاتجاهات.

يتضح بشكل جلي أن تفريع الكفايات النوعية بالمنهاج الدراسي، قد استند إلى الأصناف الخمس الكبرى للكفايات، الواردة ضمن مدخل الاختيارات الكبرى النازمة لكل المناهج التربوية المغربية، ومن جهة أخرى تم تفكيك كل كفاية نوعية إلى عدة قدرات تستمد هذه الأخيرة مضمونها من المرجعيات الابداعية والتربوية والديداكتيكية للمادة، مثال:



## 3-3 - إجراء الكفايات النوعية بالمنهاج التعليمي.

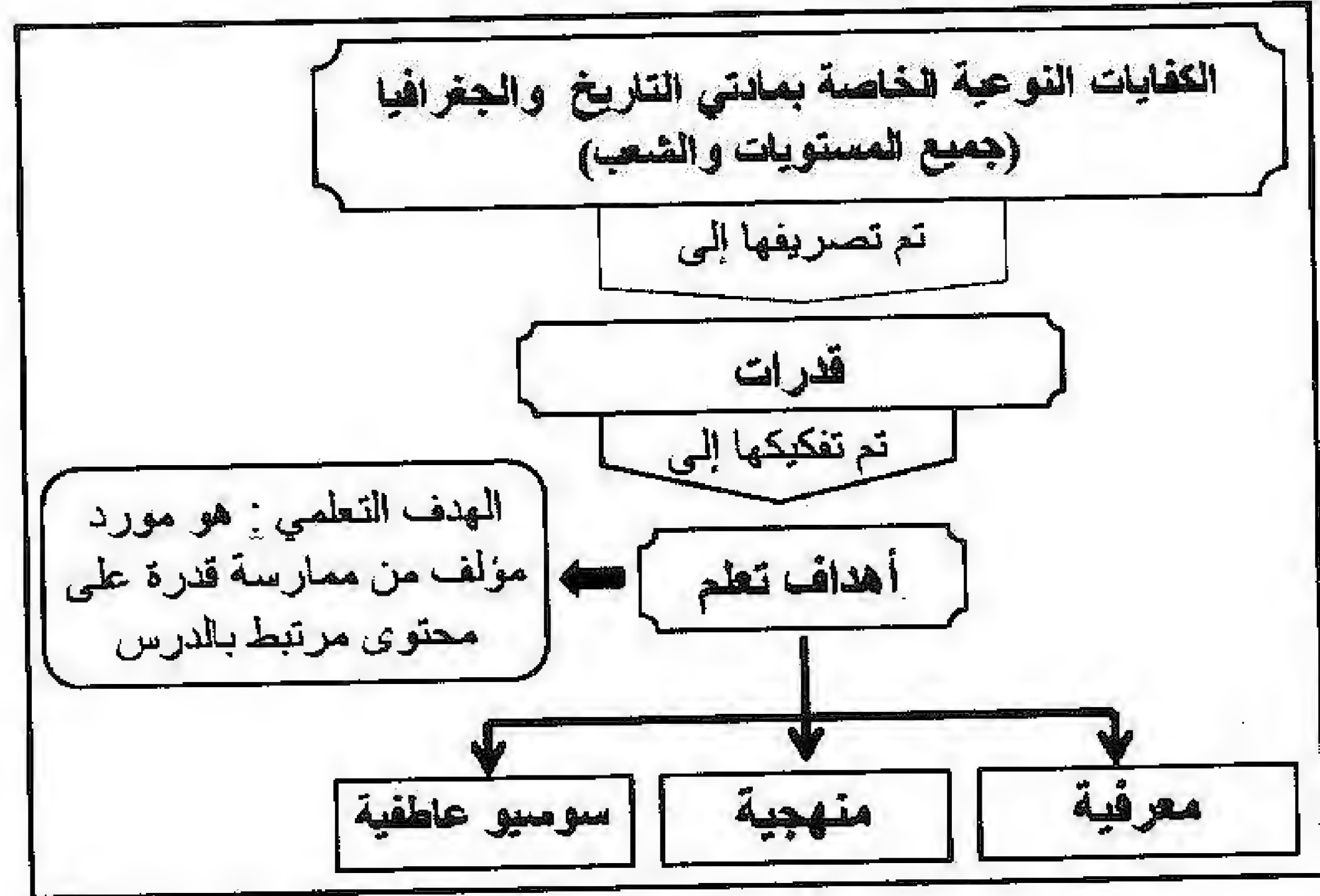
لقد تم تسطير قائمة من الكفايات النوعية للمنهاج الدراسي، بجميع المستويات التعليمية سواء بالمسلك الابتدائي أو المسلك الثانوي بشقيه الإعدادي والتأهيلي، وبجميع الشعب والمواد ومنها مواد الاجتماعيات. وقد روعي في حصر هذه القائمة مبدأ التدرج في تنمية الكفايات والقدرات، عبر المراحل التعليمية مع اعتماد مبدأ التراكم القائم على دمج كفايات المرحلة السابقة في اللاحقة، كالاتي:

- الابتدائي: الاستئناس؛
- الإعدادي: الاكتساب؛
- التأهيلي: الترسخ.



هذا وقد تم تنزيل الكفايات النوعية، الخاصة بكل مادة من مادتي التاريخ والجغرافيا، بالوحدات الدراسية المكونة للبرنامج الدراسي، إذ تم تصريف الكفايات إلى قدرات متنوعة، هذه الأخيرة تم تنزيلها بدورها:

- ◀ بالنسبة للسلك الثانوي الإعدادي: إلى أهداف تعلم متنوعة داخل الدروس المقررة.
- ◀ بالنسبة للسلك الثانوي التأهيلي: إلى أهداف تعلم متنوعة، داخل المجزوءات والوحدات الدراسية المقررة.



**4 - المبادئ والأسس النظرية الناظمة لأجراة منهاج مادتي التاريخ والجغرافيا:**  
يقتضي تخطيط اتعلمات من طرف المدرس، استحضار المبادئ والأسس التي قام عليها التصور الناظم لأجراة منهاج مادتي التاريخ والجغرافيا، وهذه المبادئ هي:

#### 1-4- الأشكلة / Problématisation:

إن الهدف من دراسة التاريخ أو الجغرافيا وفق الادبيات الجديدة المرتبطة بالتدريس بالكفايات، هو تيسير تفاعل المتعلم مع بيئته المحيطة به في ماضيه وفي حاضره، وتأهيله لتفسير المشكلات ذات البعد التاريخي أو الجغرافي التي تؤثر في وجوده، وفي بيئته القريبة أو البعيدة، مع ما يقتضيه ذلك من تعبئة لموارد متنوعة بغرض تحقيق ذلك الهدف. لأجل ذلك اعتمد منهاج مادتي التاريخ والجغرافيا على المدخل الإشكالي في تعلم الموارد، لأنه:

- ☞ يساهم في تعلم المعارف، بشكل أفضل باعتبارها معارف غير جاهزة، بل إجابات عن أسئلة وإشكالات مطروحة.

- ☞ يساهم في دفع المتعلم للتكيف مع الإشكالات الأصلية لمواجهة وضعيات جديدة تستدعي تفعيل الموارد المكتسبة.

وقد تم تنزيل مبدأ الأشكلة داخل الوحدات الدراسية المكونة للبرنامج الدراسي؛ فالمعارف بالكتاب المدرسي لا تقدم جاهزة، كما أن المهارات والمواقف لا تنجز إلا في



إطار تساؤلي، يوجه هذه المعارف والمهارات والمواقف. وطرح ينسجم مع الأسس البيداغوجية لحل المشكلات، التي تم استدماجها ضمن بيداغوجيا الكفايات.

وعليه يتعين عند تخطيط التعلمات، استحضار المدخل الأشكالي:

«الاقتناع بأهمية إضفاء الطابع الإشكالي على درس التاريخ أو الجغرافيا، والوعي بأن الوضعية-المشكلة، لا تكمن وظيفتها في وضع المتعلم أمام وضعية يستحيل حلها، بل الهدف هو شد انتباهه إلى موضوع الدرس وتحفيزه على التعلم.

«اعتبار الإشكالية خطوة أساسية في التفكير التاريخي أو الجغرافي، لأنها تحول موضوع الدرس إلى مشكل يستلزم حلا، عبر اقتراح وضعية مشكلة، تحفز المتعلم على حلها.

«اختيار المنطلق الذي يراه المدرس مناسبا للوضعية المشكلة، إما دعامة واردة بالكتاب المدرسي أو حدثا من الواقع أو حالة واقعية أو افتراضية أو مكتسبات قبلية.

«الفهم الجيد للوضعية المشكلة المطروحة بالدرس المراد تحضيره.

«حصر الوضعية المشكلة المطروحة في تقديم الوحدة الدراسية.

«توظيف جيد للسند / الدعامة الذي تم الارتكاز عليه لعرض الوضعية المشكلة

إن استحضار المدرس لمبدأ الاشكلة لحظة تحضير الدرس، لا يقتصر على نشاط التمهيد، بل كذلك عند تحضير أنشطة بناء التعلمات، والتي تقتضي منه البحث عن موارد مناسبة كفيلا بحل الوضعية المشكلة..

## 2-4- البنائية / constructivisme:

يعرف المعجم الدولي للتربية البنائية بأنها: "رؤية في نظرية التعلم ونمو الطفل، قوامها أن الطفل يكون نشطا في بناء أنماط التفكير لديه، نتيجة تفاعل قدراته الفطرية مع الخبرة"<sup>107</sup>، وتعتبر البنائية من أهم النظريات التي أحدثت ثورة عميقة في الأدبيات التربوية الحديثة خصوصا مع جان بياجيه، الذي حاول انطلاقا من دراساته المتميزة في علم نفس الطفل النمائي أن يمدنا بعدة مبادئ ومفاهيم معرفية علمية وحديثة طورت الممارسة التربوية. هذا وتعتبر البنائية مبدأ من المبادئ والأسس التي قام عليها التصور الناظم لأجراء مقتضيات منهاج مادتي التاريخ والجغرافيا.

### ❖ حضور البنائية في منهاج مادتي التاريخ والجغرافيا: تبني منهاج مادتي

التاريخ والجغرافيا المدخل البنائي كمرتكز:

«على مستوى تحقيق التعلم؛ إن الكفاية لا تكتسب عن طريق التلقي، بل تبني عبر المجهود الذي يقوم به المتعلم، لذا حضرت البنائية كمبدأ ناظم للمنهاج وبقوة في عدة

107 - زيتون، حسن حسين وزيتون كمال عبد الحميد: البنائية منظور إبستمولوجي وتربوي. منشأة

المعارف، الإسكندرية، مصر، 1992 ص1



جوانب، فالمعرفة لا تقدم في قالب جاهز، بل يتم بناؤها من طرف المتعلم بالتدريج، وباعتماد التعلم الذاتي، حيث يحضر البعد المنهجي والروح النقدية في تقديم محتويات المواد مقابل تجاوز التراكم الكمي للمضامين.

« على مستوى تنزيل المنهاج بالممارسة التربوية: تمت مراعاة البنائية عند بناء وحدات البرنامج الدراسي، من قبل لجن التأليف المدرسي تطبيقا لمطالب دفاتر التحملات المقدمة من طرف وزارة التربية الوطنية. لقد تجاوز الدرس في مضمونه وشكله، أساسيات بيداغوجيا المضمون التي كانت تهيكّل الدرس في بنيته وشكله، داخل فقرات مطولة من المعارف قد تتخللها أحيانا بعض الوثائق، إلى درس مكون، شكلا ومضمونا، من دعائم ديداكتيكية متنوعة، مقرونة بتعليمات تحيل المتعلم على بناء موارده المتنوعة.

« على مستوى تخطيط التعليمات: يحيل التصور الناظم للمنهاج المدرس على استحضار قواعد البنائية في هذه المحطة، فعند تعامله مع الوحدات الدراسية بالكتب المقررة، سيجد نفسه أمام وثائق ودعائم حاملة لمعرفة خام، قابلة لأن تكون محط اشتغال من قبل المتعلم لبناء تعلماته، وأمام مقولات متعددة تحيل على البنائية. نفس المدرس سيجد نفسه محاصرا بضرورة استحضار البنائية، لحظة تحضير الوضعيات التعليمية التعليمية وأنشطتها.

« على مستوى تدبير التعليمات: محطة يدبر فيها المدرس وضعيات تعليمية تعليمية، ويعتمد فيها على طرائق تعليمية تعليمية تراعي في غالب الأحيان مبادى البنائية، يتموقع خلالها في خانة الموجه للتعلم، الذي يكون ملزما ببناء تعلماته معتمدا على نفسه، سواء خلال الأنشطة الصفية، أو خلال الأنشطة اللاصفية. وسيرا مع مبادئ البنائية، حصرت الأدبيات التربوية المؤطرة للتدريس بالكفايات، عدة أشكال للعمل الديداكتيكي وتقنيات للتنشيط، تصب في اتجاه تحقيق هذا المبدأ مثل العمل بالمجموعات وأشكال البحث...

### 3-4- الفارقة / Differentiation :

لقد استمد مبدأ الفارقة الذي تم الاستناد إليه كعنصر ناظم للمناهج ، عناصره من البيداغوجيا الفارقة، التي تنطلق من كون متعلمي الفصل الواحد يختلفون في صفاتهم الثقافية والاجتماعية والمعرفية والوجدانية بكيفية تجعلهم غير متكافئي الفرص أمام الدرس الموحد الذي يضعه الاستاذ رهن إشارتهم.

وقد استخدم مفهوم البيداغوجيا الفارقة لأول مرة سنة 1973 من طرف الفرنسي Louis Legrand في سياق البحث عن آليات جديدة لتطوير التدريس ومحااربة الفشل المدرسي، وبهدف ديمقراطية التربية والتعليم وتوفير تكافؤ الفرص بين متعلمين غير متجانسين؛ من حيث السن والاستعدادات والمعارف، والتمثلات والقدرات الاستيعابية، لكنهم يتواجدون جميعا في فصل دراسي واحد، وذلك لبلوغ أهداف مشتركة اعتمادا على مسالك وتقنيات مختلفة.



❖ يعرف Louis Le Grand البيداغوجية الفارقية بأنها: " طريقة تربوية تستعمل مجموعة من الوسائل التعليمية التعلمية قصد إعانة الأطفال المختلفين في العمر والقدرات والسلوكات والمنتمين إلى فصل واحد، من أجل الوصول بطرق مختلفة إلى نفس الأهداف".<sup>108</sup> وهي تقوم على مبدأ تنويع الطرق والوسائل التعليمية التعلمية، كما أنها تتسم بخصوصيتها التفريدية للمتعلم، وتعترف به كشخص له إيقاعه الخاص في التعلم وتمثلاته الخاصة، وفي نفس الوقت تفتح المجال لجميع المتعلمين في الفصل الدراسي الواحد، لبلوغ الأهداف المنشودة.

❖ تتنوع الفوارق في ظل البيداغوجيا الفارقية: التي تنطلق من منطلق وجود فروق فردية متعددة بين المتعلمين، هي:

- ◀ فوارق ذهنية متصلة بقدرة المتعلمين على إغناء مساراتهم العقلية وإثراء سيروراتهم الذهنية التي تتناسق داخلها تمثلاتهم، وطرائق التفكير واستراتيجيات التعلم.
- ◀ فوارق سوسيو- ثقافية ترتبط بأنماط التنشئة الاجتماعية وبالمستوى المعيشي والخصوصيات الثقافية؛ القيم الضابطة للسلوك، والتاريخ الثقافي للأسرة.
- ◀ فوارق سيكولوجية: ترتبط بمعيش كل متعلم، وتشمل بصفة خاصة: الدافعية، الإرادة، الانتباه، الإبداعية، الفضول، الطاقة، التوازن والإيقاعات.

❖ مبادئ ومرتكزات البيداغوجيا الفارقية،<sup>109</sup> أهمها:

- ◀ الاختلاف: اختلاف المتعلمين من حيث مستواهم الدراسي والنفسي، والسوسيواقتصادي؛
- ◀ تنوع مسارات التعلم: تقترح الفارقية مسارات تعليمية متنوعة، تراعي قدرات المتعلمين، وتستحضر ذكاءاتهم، وهي بذلك تنادي بتنويع البرامج والطرائق والوسائل، وكذا آليات التقويم والدعم؛
- ◀ ديمقراطية التعليم: حق التمدرس للجميع في ظل تكافؤ الفرص؛
- ◀ النجاح: تركز الفارقية على تحقيق النجاح التربوي والاجتماعي، والحد من الفشل والهدر؛
- ◀ التفريد: بيداغوجية مفردة (individualisée)، تعترف بشخصيته المتعلم وتمثلاته و وثيرة تعلمه، مما يقتضي تنويع الدروس والطرائق والوسائل، وتفيد أساليب المعالجة؛
- ◀ التفريق بين المتعلمين بتوزيعهم إلى مجموعات في ضوء حاجاتهم؛
- ◀ الذكاءات المتعددة: وجود ذكاءات متعددة لدى المتعلم، تقتضي اكتشافها وصقلها وشحذها؛

<sup>108</sup> - أحمد أوزي: المعجم الموسوعي لعلوم التربية، الطبعة الأولى، 2006، ص من 44-45

<sup>109</sup> - جميل حمداوي البيداغوجيا الفارقية، ص من 11-14



﴿ التنشيط: تنويع تقنيات التنشيط وأشكال العمل الـديداكتيكي لتوفير فرص بناء  
التعلم للـجميع؛

﴿ التعلم الذاتي : تعويد المتعلم على التعلم الذاتي بالاعتماد على النفس؛ وفي  
هذا الصدد، يقول ميريو : "PH.Meirieu" "لن نخرج من البداهة القائلة إن التلميذ هو الذي  
يتعلم ويعلم نفسه بنفسه، إنه يتعلم بطريقته كما لو أنه لم يتعلم أبدا... يتعلم بتاريخه منطلقا  
مما هو عليه وما يعرفه ...إنه مسار متفرد لا يعوضه عنه أحد؛ ولذلك يؤكد جميع  
البيداغوجيين على ضرورة الانطلاق من المتعلم، من تمثلاته وحاجاته ومصالحه... ويجب  
تزويده بالأدوات الكفيلة بتحقيق حاجاته إلى التعلم ، والسماح له بالوصول لتمثلات صافية  
ومعارف علمية".<sup>110</sup>

❖ سبل التنزيل البيداغوجي لمبادئ البيداغوجيا الفارقية، يتم على عدة مستويات:  
﴿ مستوى المحتويات المعرفية :تنويع محتويات التعلم داخل الفصل الواحد لتكييفها مع  
القدرة الاستيعابية للمتعلمين وإيقاعهم التعليمي، وقدرتهم على بناء المفاهيم، واستيعاب  
الحقائق والأحداث.<sup>111</sup>

﴿ مستوى الوسائل التعليمية والدعامات الـديداكتيكية: تنويع الوسائل التعليمية  
والدعامات الـديداكتيكية، لأنها تمكن المتعلمين من فسخ المجال لاكتساب الموارد، بتوافق  
مع نمط التعلم الخاص بكل واحد منهم، بحكم أنهم لا يستوعبون الدرس بالكيفية نفسها؛  
فهناك من يستوعب أكثر عن طريق الوسائل اللفظية كالشروح المعتمدة على الخطاب  
اللفظي، ومنهم من يتعلم عن طريق الإدراك البصري المعتمد على الصور والرسوم  
البيانية والأشكال التوضيحية ، ومنهم من يتعلم بشكل أفضل عبر الممارسة الحس حركية  
؛ كإنجاز التجارب والقيام بزيارات ميدانية.

﴿ مستوى تقنيات التنشيط وأشكال العمل الـديداكتيكي: تنويع هذه التقنيات وأشكال العمل  
بدل الاقتصار على الالتقاء والحوار... وللمدرس أن يختار التقنية الأنسب للوضعية أو  
النشاط.

﴿ مستوى تنظيم بيئة الفصل الدراسي: يقتضي العمل الفارقي مرونة في تدبير مجال  
الفصل ، عبرتنظيم خاص لطاولات وكراسي الفصل الدراسي يتناسب وتقنية التنشيط.  
﴿ مستوى تدبير زمن التعلم: وتيرة التعلم تختلف من متعلم لآخر، تبعا لتمثلاته  
ومؤهلاته، وقدرته على الاستيعاب، وضع يقتضي من المدرس التعامل مع زمن التعلم  
بمرونة لتمكين كل متعلم من تحقيق أهداف التعلم، في أفق تملك الكفايات المسطرة بعد  
مسار زمني تعليمي طويل المدى.

<sup>110</sup> - Philippe .Meirieu : L'Ecole, mode d'emploi - Des "méthodes actives à la  
"pédagogie différenciée", Paris, ESF, 9ème édition 2005

<sup>111</sup> - جميل حمداوي: نفس المرجع السابق، ص 49



### ❖ صعوبات تطبيق البيداغوجية الفارقية:

تقتضي البيداغوجيا الفارقية مراعاة فارقية مسارات التعلم ومضامينه وبنيات العمل، لكن تحقيق ذلك بالمدرسة المغربية تعترضه عدة صعوبات تحول دون تطبيقها، وتجعل من هذا التطبيق أمرا صعبا، مكلفا على مستوى البنيات، مرهقا بالنسبة للمدرس، ومن هذه الصعوبات:

- ❖ محدودية تكوين المدرسين في موضوع تنزيل مبادئ الفارقية في الممارسة؛
- ❖ المسار البيداغوجي القائم وعدم تلاؤمه مع طموحات التنويع؛ المقرر الدراسي، جداول الحصص؛
- ❖ مشكلة الاكتضاض الذي أصبح سمة للأقسام الدراسية مقابل التجهيزات المتوفرة المعرّقة في غالب الأحيان لتنزيل التفريق: مساحة الفصول الدراسية وشكل الطاولات؛
- ❖ ضغط زمن التمدرس المرتبط بالحصص الدراسية، وما يفرضه من تدابير لا تراعي الفوارق بين المتعلمين.

### ❖ إجراءات تطبيق البيداغوجية الفارقية: متعددة، تقتضي من المدرس

- استحضارها لحظة تخطيط التعلم، ومراعاة خطواتها عند تدبير أنشطة الدرس؛
- ❖ الانطلاق من المكتسبات القبلية لكل متعلم عبر اجراء تقويم تشخيصي لتحديد حاجاته؛
- ❖ تنويع الطرائق التعليمية وتقنيات التنشيط والوضيعات التعليمية، وكذا المقاربات ؛
- ❖ اقتراح أنشطة لاصفية قبلية أو بعدية متنوعة تتناسب واحتياجات كل جماعة أو متعلم، للتخلص نسبيا من صرامة ورتابة البرامج الرسمية؛
- ❖ تمثيع جماعات الفصل بهامش من الحرية وتشجيع المتعلمين على الاستقلالية، والمشاركة في تحمل المسؤولية للتمكن من النجاح؛
- ❖ تتبع المتعلمين خلال إنجاز المهمات المنوطة بهم للوقوف على الصعوبات التي تعترضهم، وخصوصيات تعاملهم مع هذه المهمات ؛
- ❖ الاعتماد على العمل المجموعي، وتنويع الوضعيات والأنشطة المقترحة ليجد كل متعلم المهمة التي على قدر مقاسه ودلالاتها المناسبة له؛
- ❖ إرساء مناخ علائقي يثير دافعية المتعلمين على الانخراط في الأنشطة ويضمن انخراطهم في التعلم، وذلك عبر تفعيل بنود التعاقد البيداغوجي وميثاق الفصل؛
- ❖ احترام إيقاعات التعلم في كل مجموعة، وتشجيع ثقافة الاختلاف في مسارات التدريس؛
- ❖ إعطاء جماعة المتعثرين من المتعلمين الوقت الكافي والاهتمام الضروري؛
- ❖ مراعاة التمايز في الوقت المخصص لإنجاز المهمة من قبل كل مجموعة أو متعلم.

### 4-4 - الإنجاز / الاداء Performance:

#### ❖ تعريف الاداء / الإنجاز:

- الاداء لغة: اسم مصدر لفعل أدى بمعنى قام بانجاز المهام المنوطة به أما الانجاز فيهم ما يتم تحقيقه بنجاح؛ انجازات تعليمية، تعليمية، صناعية (معجم اللغة العربية المعاصر).



- أما اصطلاحاً، وفي علاقة بالكفايات، يعتبر الأداء / الإنجاز ركناً أساسياً لتحقيق الكفاية، وهو مؤشر دال على حدوثها لدى المتعلم، ويقصد به القيام بمهام في شكل أداءات أو سلوكيات أنية ومحددة، قابلة للملاحظة والقياس، وعلى مستوى عالي من الدقة والوضوح، وما يستطيع الملاحظ الخارجي أن يسجله بأعلى درجة من الوضوح والدقة، والمؤشر الأساسي على الإنجاز هو سلسلة من الأفعال.

❖ **علاقة الإنجاز بالكفاية والقدرة:** يعتبر الإنجاز مؤشراً على مدى تحقق الكفاية وتبلور القدرة، بفضل الطابع الاندماجي النسقي الذي يتمكن المتعلم في ظله من استدماج قدرات ومهارات محددة من أجل تحقيق إنجاز ما، أما الكفاية فهي البطانة الداخلية للإنجاز، فهي داخلية غير مرئية، لا تلاحظ إلا من خلال إنجازات أو أداءات باعتبارها مؤشرات سلوكية. فتملك الكفاية يتضمن، القدرة على القيام بمجموعة من الإنجازات / الأداءات باعتبارها مؤشرات تدل على حدوث الكفاية لدى المتعلم.

❖ **علاقة الاداء / الإنجاز بالمهارة:** الإنجاز هو سلوك ظاهر قابل للملاحظة والقياس، يعد مؤشراً على تحقيق المهارة، ففعل الاداء أو الإنجاز يحضر عند الحديث عن المهارة، فهذه الأخيرة هي مجموعة من الأداءات والإنجازات التي تساهم في تجلي القدرة على القيام بمهام محددة، وفي الاداء المتقن.

❖ **علاقة الاداء بالاستعداد (Aptitude):** الاستعداد هو تأهيل للفرد من أجل إنجاز مهام محددة، بناء على مكتسبات سابقة ولذلك يعتبر الاستعداد دافعاً للإنجاز.

❖ **علاقة الاداء أو الإنجاز بأهداف التعلم:** تتخذ الإنجازات هيئة أداءات محددة، تقترب في صياغتها من الأهداف الإجرائية، فالهدف الإجرائي يعرف بأنه عبارة تصف نتائج محددة يتوخى الوصول إليها في فترة زمنية محددة، إن الهدف الإجرائي مرتبط بمباشرة بممارسة العملية التعليمية في حد ذاتها، يقتضي تملكه من طرف المتعلم، تقديم مجموعة من الإنجازات التي يؤشر قياسها على مدى تحقيق هذا الهدف.

❖ **مكونات الإنجاز في مدخل الكفايات:** يستحضر كل إنجاز قائمة الكفايات المسطرة على مستوى المنهاج، لتتم عملية تنزيلها داخل الوحدات الدراسية عبر أهداف التعلم، هذه الأخيرة تستند على أنشطة تعليمية تعليمية يوظف فيها المدرس وسائل تعليمية متنوعة، كما يقتضي الإنجاز القيام بعملية تنظيم لعدة عناصر عند تخطيط التعلم؛ كالموارد والأنشطة وفقرات الدرس ... وعند تدبير المدرس للتعلمات فإنه يعتمد على عنصر التحفيز داخل بيئة الفصل الدراسي في إطار سعيه إلى حسن إدارة الفصل الدراسي وتحقيق التواصل.

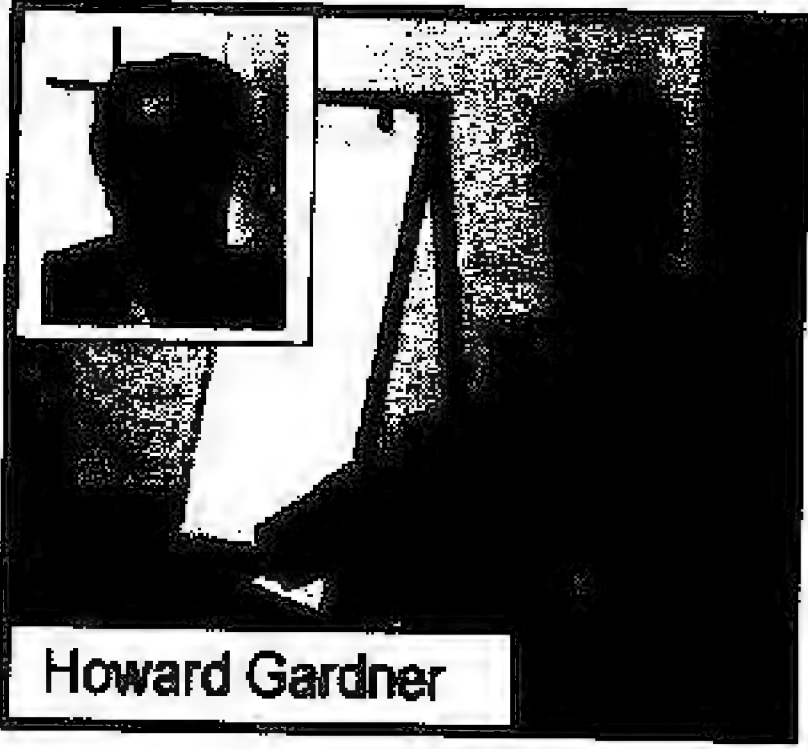
### الإنجاز في مدخل الكفايات

الإنجاز = الكفايات × الأهداف × الوسائل × التنظيم × التحفيز × البيئة



## ملف حول نظرية الذكاءات المتعددة وعلاقتها بالتعلم

### 1 - لمحة عن هوارد جاردنر Howard Gardner وعن نظريته:



Howard Gardner

هاورد جاردنر Howard Gardner عالم نفس أمريكي ولد في 1943 في سكرانتون بولاية بنسلفانيا، عين أستاذا للإدراك والتعليم في جامعة هارفارد، تم اختياره في عام 2008 من قبل السياسة الخارجية ومجلة Prospect magazines من ضمن 100 شخصية من عامة المتفكرين تأثيراً بالعالم. مع أنه أحول العينين، ولديه عَمى الألوان، وغير قادر على التعرف على الوجوه، لكن ذلك لم يكن عائقاً أمامه على النجاح. نشر جاردنر حوالي مئة بحث، وألف مايواري عشرين كتاباً، ترجمت لأكثر من 30 لغة..

طورت أبحاث هوارد جاردنر النظرة السائدة حول الذكاء، وقد قدم "هاورد غاردنر" الأستاذ بجامعة هارفارد بالولايات المتحدة نظريته، لأول مرة عام 1983 في كتاب بعنوان "أطر العقل" frames of mind، واستمر في تطويرها لما يزيد على عشرين عاماً، حيث أثبت أن الإنسان يملك سبعة ذكاءات، وبهذا دخل في صراع فكري مع القائلين بالذكاء الواحد، وأصحاب هذا التوجه هم "إيسنك"، و"جالتن"، و"جنسن"، و"سيرمان"، أما الاتجاه الثاني فضم "جاردنر"، "شترنبرج"، و"ثرستون"، ويعتقدون أن هناك أكثر من ذكاء واحد، ولكنهم يختلفون في عدد الذكاءات. وقد ركزت نظرية غاردنر على جانبين أساسيين، هما:

- أن الذكاء ليس مكوناً أحادياً متجانساً، فقد أظهرت دراساته أن الأداء في أحد جوانب الذكاء لا ينبئ أو يحدد مستوى الأداء في جانب آخر، فلا يوجد ذكاء واحد، بل عدد من الذكاءات، يشكل كل منها نسقاً مستقلاً خاصاً.

- الذكاءات تتفاعل فيما بينها للقيام بمهام الحياة المختلفة؛ فحل مشكلة رياضية مثلاً يتطلب تعاوناً بين الذكاء اللفظي والذكاء المنطقي والرياضي.

2 - قدم جاردنر تاريخاً شخصياً لبداية تفكيره في نظرية الذكاءات المتعددة، وكيفية تطويرها بقوله<sup>112</sup>: بدأت بتعريف الذكاء على أنه: القدرة على حل المشكلات أو ابتكار منتجات تكون ذات قيمة داخل كيان ثقافي أو أكثر «لفت الانتباه إلى حقائق أساسية حول معظم نظريات الذكاء، تحديداً أنها تتناول فقط حل المشكلة وتتجاهل خلق المنتجات، وأنها تفترض أن الذكاء سوف يكون واضحاً ومقدراً في أي مكان، بصرف النظر عن أن

<sup>112</sup> - هوارد جاردنر مقتطف من خطاب ألقاه أمام رابطة البحوث التربوية الأمريكية American Educational Research Association في مدينة شيكاغو الأمريكية يوم 21 أبريل سنة 2003



له قيمة أو ليس له قيمة في ثقافات معينة في أوقات معينة. هذا هو التعريف الذي استخدمته في كتابي سنة 1983 الذي نما في أحضان مشروع Van Leer: أطر العقل: نظرية الذكاء المتعدد.

بعد سنتين تقريبا، قدمت تعريفا أكثر تنقيحا. إنني الآن أكون مفهوما للذكاء على أنه قدرة نفسية بيولوجية لتشغيل المعلومات التي يمكن تنشيطها في كيان ثقافي لحل المشكلات أو خلق المنتجات التي لها قيمة في الكيان الثقافي. هذا التغيير المتواضع في الثقافة مهم، لأنه يفترض أن أنواع الذكاء ليست أشياء يمكن رؤيتها أو عدها، بدلا من ذلك إنها قدرات أو إمكانيات يفترض أنها وحدات عصبية سوف تنشط أو لا تنشط، استنادا إلى قيم ثقافة معينة، والفرص المتاحة في هذه الثقافة، والقرارات الشخصية التي يتخذها الافراد أو عائلاتهم، ومدرسيهم وآخرون.

كنت أقترح توسيع مصطلح الذكاء لكي يحتوي على الكثير من القدرات التي اعتبرت سابقا أنها خارج نطاقه. الأكثر من ذلك، القول بأن هذه القوى كانت مستقلة نسبيا كل منها عن الأخرى، كان هذا يمثل تحديا لاعتقاد يشغل نطاقا واسعا - اعتقادا يتمسك به كثيرون من علماء النفس، وأصبح مألوفاً في كثير من لغاتنا - بأن الذكاء قوة واحدة وأن المرء إما أنه بارع أو غبي في نتيجة الاختبار.

لم أكن مطلقاً عالم النفس الأول الذي يفترض وجود قوى الإنسان المستقلة نسبياً، على الرغم من أنني قد أكون من بين أوائل الأشخاص الذين انتهكوا قواعد اللغة الانجليزية أو لغات أوروبية أخرى، بوضع مصطلح الذكاء في صيغة الجمع.

### 3- عرض لجاردنر حول أنواع الذكاءات السبع الاصلية: 113 "في كتاب

Frames of mind اقترحت وجود سبع حالات ذكاء إنساني:

□ الإثنان الأولان: اللغوي Linguistic والمنطقي / الرياضي Logical-mathematical، هما اللذان يحظيان بتقدير نمطي في المدرسة، يتضمن الذكاء اللغوي الحساسية إلى اللغة المسموعة أو المقروءة، والقدرة على تعلم اللغات، والاستعداد لاستخدامها لتحقيق أهداف معينة؛ المحامون، والمتحدثون، والكتاب، والقراء هم من بين الأفراد أصحاب الذكاء اللغوي المرتفع.

أما الذكاء المنطقي / الرياضي، فيتضمن القدرة على تحليل المشكلات، وإجراء العمليات الحسابية، ودراسة الموضوعات دراسة عملية. يوظف الرياضيون وأصحاب المنطق والعلماء الذكاء المنطقي - الرياضي. لقد ادعى piaget أنه كان يدرس كل أنواع الذكاء، ولكنني أعتقد أنه عملياً كان يركز على الذكاء المنطقي / الرياضي، إن وجود مزيج

<sup>113</sup>- Frames of Mind : The Theory of Multiple Intelligences-  
www.projectzero.gov.eg/main /Theory-of-multiple-intelligences.doc



من الذكاء اللغوي والذكاء المنطقي / الرياضي يعتبر جيداً للطلبة ولأي شخص آخر يتعرض لمواقف الاختبارات بصورة منتظمة، عملياً معظم علماء النفس ومعظم العلماء الآخرين يظهرون مزيجاً من الذكاء اللغوي والمنطقي يجعل من الصعب تقريباً تجنب ظهور مثل هذه القوة وهيمنتها على اختبارات الذكاء ...

□ أنواع الذكاء الثلاثة التالية ملاحظة على وجه الخصوص في الفنون، على الرغم من أن كلا منها يمكن توظيفه في استخدامات أخرى كثيرة:

- يحتوي الذكاء الموسيقي **musical intelligence** على المهارة في الأداء والتأليف وتقييم الأنماط الموسيقية. في رأيي الشخصي أن الذكاء الموسيقي تقريباً يوازي هيكلياً الذكاء اللغوي، ولا يهم علمياً أو منطقياً أن نطلق على شخص ما عادة لغوي أنه ذكي والآخر عادة موسيقي أنه موهوب.

- ذكاء الاحساس بحركة الجسم **kinesthetic – bodily intelligence** يشتمل على إمكانية استخدام الإنسان لجسمه أو جزء منه (مثل اليد أو الفم) لحل المشكلات أو منتجات جديدة. من الواضح أن الراقصين والرقصات والممثلين والممثلات والرياضيين يمثلون طليعة أصحاب ذكاء الاحساس بحركة الجسم ومع ذلك، هذا النوع من الذكاء مهم أيضاً لأصحاب الحرف، الجراحين، العمال المعمليين والميكانيكيين وكثير من المهنيين التقنيين.

- معالم الذكاء المكاني **Spatial intelligence**، تتمثل في التعرف على أنماط الفضاء الواسع والتعامل معها (على سبيل المثال البحارة والطيارون) وأيضاً أنماط من أماكن محصورة (تلك التي تمثل أهمية بالنسبة للنحاتين، الجراحين، لاعبي الشطرنج، فناني الرسوم البيانية أو المعماريين). إن الطرق واسعة المدى للذكاء المكاني تنتشر في ثقافات مختلفة تظهر بوضوح أن إمكانيات علم النفس البيولوجي يمكن تسريعه عن طريق المجالات التي تطورت لأغراض مختلفة.

□ في القائمة الأصلية، الحالتان الأخيرتان من الذكاء اللتان أطلق عليهما أنواع الذكاء الشخصي أثارتا الدهشة والذهول؛ الذكاء الشخصي الخارجي الاجتماعي **interpersonal intelligence** والمتمثل في قدرة الفرد على فهم نوايا ودوافع ورغبات الآخرين، ومن ثم يعمل بفاعلية مع الآخرين؛ ومن بين الأشخاص الذين يحتاجون لهذا الذكاء يحتاج رجال التجارة، المدرسون، إخصاصيو العلاج المعلمي، القادة الدينيون، القادة السياسيون، والممثلون .

وأخيراً الذكاء داخل الشخص ذاته **intrapersonal intelligence** ويتضمن القدرة على فهم ذاته، أو يكون لديه نموذج فعال للعمل، يشتمل على رغباته الخاصة ومخاوفه وقدراته، وذلك لاستخدام هذه المعلومات لتنظيم حياة المرء الخاصة بفاعلية.

نقطة أخيرة، من المغري أن نعتبر أن حالات من الذكاء جيدة، وأن حالات أخرى سيئة، وهنا يجب أنؤكد هنا أن أية حالة من أنواع الذكاء لا تعتبر أخلاقية أو غير



أخلاقية بذاتها ... وأي حالة ذكاء يمكن ان تستخدم للبناء أو الهدم والتخريب؛ لقد ركز "المهاتما غاندى" و " نيكولا ميكافيللى" على أهمية فهم الناس، ومع ذلك فقد شجع غاندى الاستجابات المتعاطفة الايجابية، بينما وجه ميكافيللى ذكائه لخداع الآخرين. وهناك أمثلة كثيرة عن شعراء وكتاب يمتلكون ذكاء اللغة، منهم من يستخدمها لنشر الفضيلة، ومنهم من يوجهها لزرع الرذيلة، من الواضح أننا يجب أن نناضل من أجل إثراء كل من الذكاء والأخلاق، وأن نجتمع بينهما بقدر ما نستطيع لنشر الفضيلة. إن الاستخدام الايجابي الجيد لأنواع الذكاء لا يحدث صدفة. إن تقرير كيفية انتشار حالات ذكاء المرء مسألة تتعلق بالقيم وليست مسألة حسابية."

#### 4 - الملامح العامة لنظرية الذكاءات المتعددة<sup>114</sup>:

يقول جاردنر Gardner فى مقابلة معه " أنه عندما يصاب الفرد في إحدى أجزاء مخه، فإن القدرة التابعة لهذا الجزء تفقد، لكن هذا لا يعني أنه فقد باقي قدراته؛ فالشخص الذي يفقد قدرته الموسيقية لتلف مركزها في المخ مازال يتحدث لأنه لم يفقد قدرته اللغوية، أي أن الشخص عندما يفقد إحدى قدراته فهذا لا يعني أنه فقد ذكاءه وذلك لأنه ليس لديه نوع واحد من الذكاء بل مازال لديه العديد من الذكاءات.

يعتبر جاردنر أيضا أن هذه الذكاءات ليست ثابتة بل يمكن تنميتها طول حياة الإنسان، كما أنها تصبح أكثر تميزا ووضوحا كلما كبر الإنسان، وقد قسم جاردنر الأفراد إلى ثلاث فئات فئة لهم ذكاءات متعددة عالية النمو وفئة لها ذكاءات متعددة متوسطة النمو وفئة ثالثة قليلة النمو فى هذه الذكاءات، أي أن هناك فروق فردية بين الأفراد في الذكاءات، فكما يختلف الناس في شخصياتهم يختلفون في عقولهم، فبعض الناس يمتلكون قدرا عاليا من هذه الذكاءات والبعض الآخر قدرا متوسطا والبعض الثالث حظه منها قليل، وترجع هذه الفروق إلى عوامل وراثية أو عوامل ثقافية ترتبط بدرجة العناية والاهتمام بهذه الذكاءات.

يؤمن جاردنر بالعلاقة التكاملية بين الذكاءات، فعلى الرغم من أنها مستقلة، إلا أن هذا الاستقلال هو من الناحية التشريحية فقط، حيث تعمل هذه الذكاءات معا متفاعلة ومتعاونة، لحل ما يواجهه الإنسان من مشكلات في حياته، وفى ذلك يقول جاردنر: "بالرغم من أن هذه الذكاءات مستقلة ، إلا أن ذلك من الناحية التشريحية فقط حيث أنه نادرا ما يعمل كل ذكاء بمفرده عن الآخر، فكل فرد يملك العديد من الذكاءات المستقلة، إلا أنها فى النهاية تعمل معا وتتحد لإبراز شخصية كل فرد؛ فالراقص مثلا يستخدم (ذكاءه الموسيقي) لفهم اللغيمات وإدراك الألحان، ثم على أساسها يحدد رقصاته وحركاته كتعبير عن هذه الألحان (ذكاء حركي) ، ويقدمها بطريقة مثيرة لجذب انتباه المشاهدين له (ذكاء اجتماعي) ويقدم هذه الرقصات على أساس قدراته فلا يرقص رقصه وهو لا يدركها أو يعرفها أو يقدم

<sup>114</sup> -Howard Gardner Multiple intelligences - Frames of Mind, pp 127 - 129



حركة صعبة لا يستطيع أدائها أمام المشاهدين (ذكاء شخصي) ، ويقدم حركاته ورقصاته وفقا لأبعاد المكان الذي يرقص فيه (ذكاء مكاني) .

وعلى نفس المنوال يسير التعلم فعلى سبيل المثال في مادة الجغرافيا يقوم المدرس بعرض خريطة لبلد ما، ويطلب من أحد المتعلمين استخدام الخريطة في تحديد موقع البلد جغرافيا (ذكاء مكاني) ، وتحديد موقعه الفلكي باستخدام خطوط الطول ودوائر العرض (ذكاء هندسي رياضي) وفي أثناء ذلك يستخدم المتعلم (ذكاء اللغوي) في الشرح والوصف و(ذكاء الاجتماعي) في العرض بطريقة جذابة وشيقة أمام زملائه و(ذكاء الذاتي) في استغلال قدراته في العرض أمام زملائه ، وفي نهاية الحصة يقوم المدرس بتدريب المتعلمين على رسم خريطة موقع المغرب (ذكاء حركي) .

يرى جاردنر أن المتعلمين لديهم خصائص منفردة ومواهب مستقلة، كما لديهم تفضيلات مختلفة لكيفية تعلمهم وكيفية استجاباتهم لمواقف التعلم وبذلك فهم يختلفون في تفضيلاتهم لاستراتيجيات وأساليب التعلم. ولما كان التعليم بصفة عامة في أغلب البلدان يركز على الذكاء اللغوي والذكاء الرياضي المنطقي، فقد نادى جاردنر بضرورة اعتماد استراتيجيات متنوعة للتدريس، بما يتلاءم وكافة أنواع الذكاءات وتنويع الأنشطة لتلائم مع ما لدى المتعلمين من ذكاءات وتراعى ما بينهم من فروق.

## 5- الذكاءات المتعددة والتدريس:

### La théorie de l'intelligence multiple dans la salle de classe:

« Intelligence multiple est une philosophie de l'éducation a été suivi par de nombreux autres livres tant par son auteur, Howard Gardner, et les gens tels que Thomas Armstrong, Branton Shearer (qui a aussi développé l'échelle d'évaluation appelé MIDAS), Davis Lazear (éducateur) et Bruce Campbell (aussi un éducateur). Une variété de modèles sur la base de MI a été mise en œuvre dans de nombreuses écoles américaines et certaines écoles australiennes avec beaucoup de enthousiasme. (Le livre de Thomas Hoerr «Devenir une école du MI" est peut-être la plus connue par exemple.) Comment MI est pratiquée dans la salle de classe dépend de l'éducateur ...

Les enseignants remarquent que lorsque les élèves à comprendre leur force... leur estime de soi améliore. Aussi, lorsque les élèves apprennent par leurs forces, non seulement ils apprennent plus efficacement, mais montrent une amélioration dans leurs points faibles. » Commentaire De Kathy Frazier<sup>115</sup>,

<sup>115</sup> - professeur de collégiens académiquement talentueux. L'intelligence multiple et les surdoués - Kay Pittelkow 2000



في محاولة بعض التربويين لتقييم صدق نظرية الذكاءات المتعددة، قام Branton Shearer (1997) ببناء مقياس التقييم البنائي للذكاءات المتعددة عند الأطفال المعروف بـ MIDAS، لقياس الذكاءات المتعددة كبديل لمفهوم الذكاء الواحد، ومن خلال التحليل العاملي لمفردات المقياس (80 مفردة) توصل الباحث الى وجود ما لا يقل عن سبعة عوامل مستقلة للذكاء لدى كل طفل من أطفال عينة الدراسة، وهذا ما يؤكد صدق النظرية.

وهذا ما أكدته عدد من رجال التربية؛ فقد توصل طوماس هوير (Thomas Hoerr) (2000) من خلال تجربته الشخصية في تطبيق النظرية في التعليم، إلى تميز نظرية غاردنير بأساسها المعرفي وتطبيقاتها التربوية سواء على مستوى توفير مناهج تعليمية متعددة التخصصات، أو تصميم الدروس على أساس مفهوم الذكاءات المتعددة، أو إعداد مشروعات وبرامج تربوية.

أما طوماس أرمسترونج، فاقترح سنة 1994 (Thomas Armstrong)<sup>116</sup>، وضع عدة إستراتيجيات وأساليب للتدريس وفق كل ذكاء، حيث اعتبر أن لكل ذكاء استراتيجيات وأساليب تدريسية تناسبه وتنميه وهي كآلاتي :

- ◀ استراتيجيات تدريس الذكاء اللغوي: الأسلوب القصصي، العصف الذهني،
- ◀ استراتيجيات تدريس الذكاء الرياضي / المنطقي: المعالجة الرقمية أو الحسابية،
- ◀ استراتيجيات تدريس الذكاء المكاني: التخيل أو التصور، الخيال، الرموز اللونية والبيانية.
- ◀ استراتيجيات تدريس الذكاء الحركي الجسمي: المفاهيم الحركية...
- ◀ استراتيجيات تدريس الذكاء الموسيقي: الإيقاعات والنغمات والألحان، الأغاني.
- ◀ استراتيجيات تدريس الذكاء الاجتماعي: التقليد والمحاكاة، تعبيرات الآخرين...
- ◀ استراتيجيات تدريس الذكاء الذاتي: تحديد الأهداف، دققة للتأمل والتفكير، الربط الذاتي (الربط بين الخبرات الشخصية والتعلم).

<sup>116</sup> - Thomas Armstrong - Intelligences multiples : Sept façons d'aborder Curriculum - Novembre 1994 | Volume 52 | Numéro 3 Pages 26-28 www.ascd.org/.../Multiple Intelligences@\_Seven.25 -12 2015



## المبحث الرابع الموارد بالوحدة الدراسية (المعارف، معارف الفعل، معارف الكينونة)

**تقديم- تعريف الموارد وأنواعها:** تعرف الموارد بأنها مجموعة العناصر التي تتم تعبئتها من طرف المتعلم وتفعيلها لحل وضعية - مشكلة، يُوْشر تملكها على تملك الكفاية بالنسبة للمنهاج ، هذا ويحصل المتعلم على الموارد يوميا، صعبة عائلته أو في حبه وبالخصوص في مدرسته لحظة تلقيه التعليمات.

والموارد في الحقل التربوي نوعان:

« الموارد الداخلية هي الموارد المكتسبة بالدرس، وهي تتشكل من المعارف، ومعارف الفعل، ومعارف الكينونة؛

« الموارد الخارجية هي كل ما يمكن الاستعانة به من المراجع والخبرات وغيرها...

« Les ressources sont essentiellement les savoirs, savoir-faire et savoir-être nécessaires à la maîtrise de la compétence. Dans l'exemple ci-dessus, les ressources suivantes sont mobilisées :

- **savoirs** : la connaissance d'un vocabulaire de base pour une conversation téléphonique, les formules de politesse...
- **savoir-faire** : la formulation d'une question, la formulation d'une réponse à une question posée, le fait de se présenter, l'utilisation du futur, de l'imparfait... ;
- **savoir-être** : le fait d'adopter une attitude cordiale, de s'intéresser à son interlocuteur... Ces ressources relèvent de ce que l'élève apprend à l'école. Elles font l'objet d'apprentissages organisés à cet effet, que ce soit de façon traditionnelle, ou à travers des situations-problèmes didactiques, où l'élève est mis au centre des apprentissages.

D'autres ressources entrent toutefois en ligne de compte, comme les savoirs d'expérience ou encore les procédures automatisées. Outre les ressources internes à l'élève, ou, de façon plus générale, à celui qui développe la compétence, il y a les ressources externes, nécessaires pour exercer la compétence. Parmi celles-ci, il y a les ressources matérielles : il est difficile de montrer qu'on est compétent pour jouer un match en double au tennis, si on ne dispose pas d'une raquette ! »<sup>117</sup> Xavier Reogiers.

### 1- الموارد والكفاية والقدرة والإطار المرجعي، أي علاقة؟

❖ **الموارد والكفاية:** تتحقق الكفاية عبر تعبئة موارد بطريقة مدمجة لحل وضعية مسألة منتمية لفئة من الوضعيات، إنها تقوم على تعبئة المعارف والمهارات، وأنواع سلوك والمواقف، بالإضافة إلى ما يوقره المحيط من مراجع، معلومات حول السياق، أشخاص موارد... قصد حل وضعية مشكلة تنتمي إلى فئة من الوضعيات-المشكلة<sup>118</sup>.

وتتجلى علاقة الكفاية بالموارد في أن:

<sup>117</sup> - Xavier Reogiers La pédagogie de l'intégration en bref - p 5 - Rabat, mars 2006 - p 5

<sup>118</sup> - نفس المرجع السابق، ص 4



❖ ممارسة الكفاية تقتضي تعبئة مجموعة مندمجة من موارد المادة المتصلة بالكفاية.  
❖ الموارد تتضمن المعرفة (Savoir)، والمعرفة الأدائية (Savoir faire)، والمعرفة الكينونية أو ما يعرف بمعرفة حسن التواجد (Savoir être)؛ وهي ضرورية لتملك الكفاية.  
❖ الموارد ليست غاية في حد ذاتها بالنسبة للكفاية بل هي أدوات ينبغي تعبئتها لحلّ وضعيات مشكلة، ويعتبر النجاح في تعبئة الموارد وحلّ الوضعية المشكلة مؤشرا على اكتساب الكفاية.

مثال عن تملك كفاية ممارسة كرة القدم: يعتمد اللاعب من أجل تفعيل كفايته، إلى تعبئة:  
- المعارف: تتجلى في القواعد التي تحكم لعب كرة القدم.  
- معارف الفعل: تهم مختلف الجوانب المهارية التي يقتضي توفرها عند لاعب كرة القدم، من مراوغة، ورمية الشرط، وتنفيذ ضربة جزاء.  
- معارف الكينونة: تهم الجوانب الوجدانية مثل روح الفريق، والروح الرياضية.

❖ الموارد والقدرة: تدل القدرة على إمكانية النجاح في تنفيذ مهمة معينة أو ممارسة مهنة ما، وأداء نشاط معين، وهي نشاط افتراضي يمكن إعادة إنتاجه في حقول معرفية مختلفة، وكل قدرة لا تتجسد إلا من خلال تطبيقها على محتوى معين؛ أمثلة: التحليل، التنظيم، البرهنة.  
أما عن علاقتها بالموارد، فإن الكفاية تتحقق بقدرة المتعلم على توظيف الموارد ضمن وضعية مركبة حيث يولد تملك الموارد من طرف المعنى القدرة على تفعيل الكفاية.

❖ الموارد والإطار المرجعي للامتحان الإشهادي تكون الموارد موضوع مساءلة في الاختبار لقياس مدى تملك الكفايات الواردة بالمنهاج، سواء بالنسبة للامتحان الإشهادي للسلك الإعدادي أو مثيله بالسلك التأهيلي؛ فالإطار المرجعي يتضمن، جدول التخصيص الذي يشير إلى مساهمة المضامين المعرفية والمهارات المنهجية في بنية الاختبار.

❖ الموارد والهدف التعليمي: تعتبر الموارد آلية لتحقيق أهداف التعلم المسطرة للدرس؛ فالهدف التعليمي هو ممارسة المتعلم لقدرة على محتوى له ارتباط بالدرس، ويتكون هذا المحتوى من الموارد، واعتبارا لكون التعلم وفق بيداغوجيا الكفايات، يقوم على تعلم الموارد مجزأة، فإن ذلك يتم عبر بوابة أهداف التعلم المسطرة للوحدة الدراسية، فالمتعلم عندما يقوم بإرساء موارد تهم موضوعا دراسيا، لا يقوم بذلك كغاية في حد ذاتها وإنما لأجل تملك أهداف التعلم المسطرة بالوحدة الدراسية.

❖ الموارد وإشكالية الوحدة الدراسية: يبحث المتعلم على الموارد ويعبؤها من أجل الاجابة عن الاسئلة المطروحة في الإشكالية الواردة في التمهيد، بغرض حل الوضعية المشكلة المطروحة.



❖ **الموارد ووضعيات التعلم:** إذا كانت الوضعية الاستكشافية، بما تتضمنه من أنشطة؛ التصريح بأهداف التعلم والتعاقد الديداكتيكي حول سبل تحقيقها وطرح إشكالية الدرس وما يرافقها من أسئلة، تنتظر إجابات شافية وتفتح الباب للبحث عن موارد، فإن الوضعية الديداكتيكية المتعلقة ببناء التعلمات هي محطة لإرساء الموارد واكتسابها مجزئة (معارف ومعارف الفعل ومعارف الكينونة)، فيما تختص الوضعية المهيكلية بتركيب هذه الموارد لتتخذ شكل أثر مكتوب أو مرسوم. أما وضعيات التقويم المواكب للدرس فهي محطات لقياس درجة تملك المتعلم للموارد.

### ❖ **الموارد وأنشطة الوحدة الدراسية:**

تعتبر الأنشطة فرصة أمام المتعلم لاكتساب الموارد، باعتماد التعلم الذاتي وتوجيه من المدرس، وتكون هذه الأنشطة مذيلة بعدة أسئلة توجيهية بوحدات الكتب المدرسية، تفصح عن الإنجازات المطلوبة لتملك الموارد.

## 2- أنواع الموارد ومكوناتها بدرس مادتي التاريخ والجغرافيا:

تتميز الموارد الموجودة بالدروس / الوحدات الدراسية بالتنوع، وهي تتكون من:

### 2-1- **الموارد المعرفية:** هي معارف التخصص ذات العلاقة بالموضوع

المدرّس، ترد بالدعامات الديداكتيكية بكتاب التلميذ، أو بوثائق من خارج الكتب المدرسي، يقوم المدرس بتحضيرها وإخضاعها للنقل الديداكتيكي لصيغها بطابع مدرسي.

وتتضمن المعرفة التاريخية أو الجغرافية عدة عناصر هي:

#### ❖ **المعرفة في التاريخ:**<sup>119</sup> تتضمن:

- ❖ **الأحداث التاريخية:** الحدث التاريخي هو كل ما يأخذ المؤرخ مبادرة انتقائه من الواقع التاريخي ويعطيه تماسكا وحدودا تجعله معقولا وبارزا مهما كان حجمه وطبيعته وخاصيته.
- ❖ **المفاهيم:** المفهوم التاريخي هو في آن واحد هيكل ومادة؛ فالهيكل قار والمادة متطورة؛ فقد يختلف المؤرخون حول "المضمون" في تعريف الدولة خلال حقبة تاريخية محددة، لكنهم كلهم يتكلمون عن الدولة مهما كانت الحقبة.
- ❖ **الافتراضات المجردة:** تتضمن الإطارات النظرية المرجعية المستعملة في سياق دراسة وقائع تاريخية.

#### ❖ **المعرفة في الجغرافيا:**<sup>120</sup> تتضمن:

- ❖ **الأحداث الجغرافية:** هي حقائق جغرافية تتعلق بالكيان المدرّس.
- ❖ **المفاهيم الجغرافية:** مفردات اصطلاحية تستعمل في تحديد هوية الكيانات المجالية

119 - البرامج والتوجيهات التربوية لمادة التاريخ والجغرافيا، مقومات مادة التاريخ، ص:6

120 - نفس المرجع السابق، ص:11



حسب المرجعية المعتمدة.

❖ الاقتراحات المجردة: تعني الإطارات النظرية المجردة المصاغة في سياق دراسة الظواهر المجالية، وتشمل المبادئ والقوانين والنظريات.

## 2-2- الموارد المنهجية، تنقسم الى قسمين هما:

❖ موارد منهجية فكرية: ترد داخل أنشطة الدرس بشكل صريح في مقولات وعناوين المقاطع والأنشطة، وفي أحيان كثيرة ترد بشكل مبطن داخل أنشطة المقطع أو النشاط، وهو أمر يقتضي من المدرس حصرها عند التحضير، بغرض التركيز على إرساءها لاحقاً عند تدبير التعلمات. كما ترد هذه الموارد المنهجية الفكرية في عدد من الكتب المدرسية داخل البطاقات المنهجية المتعلقة باستثمار الدعامات اليداكتيكية سواء تلك التي تهم مادة التاريخ أو الجغرافيا وتتميز الموارد المنهجية الفكرية بتنوعها، ومنها:

❖ اتقان خطوات النهج التاريخي أو الجغرافي في دراسة أحداث تاريخية أو ظواهر جغرافية من زاوية المفاهيم الهيكلية للمادة.

❖ دراسة وثائق جغرافية أو تاريخية من نصوص ومبيانات وخرائط وصور أرضية وجوية وفق خطوات منهجية محددة تنمي مهارات المتعلم المنهجية

❖ معالجة قضايا وإشكالات جغرافية وتاريخية حسب خصوصية المجال الذي تندرج فيه.

■ موارد مهارية حس حركية: تتخذ الموارد المهارية شكل مهارات من المفترض أن يمتلكها المتعلم في أفق تملكه للكفايات المنهجية المهارية وفي إطار استعداده للامتحان الشهادي النهائي، الذي يعتبر محطة لقياس مدى تملك هذه الكفايات. وقد تم تنزيل هذه الموارد المهارية بعدد من الدروس المقررة بالسلك الثانوي الإعدادي، كما تشكل مطلباً يتعين تملكه بالسلك الثانوي التأهيلي.

يقتضي تملك الموارد المهارية الحسحركية توجيه المتعلمين لرسم دعامات، يمكن حصر أنواعها التي ستكون محط اشتغال بالدرس، في ضوء الإطار المرجعي المتعلق بالامتحان الشهادي، لكونه يحصر أنواع الرسوم والمبيانات التي قد يكون أحدها مطلب مسألة وإنجاز في الاختبار الشهادي، سواء بالنسبة للثانوي الإعدادي أو التأهيلي

تتجلى المهارات المعنية بالاكْتساب في بناء أدوات التعبير الجغرافي والمبياني أو الخريطي، وفق ما أشار إليه الإطار المرجعي ل:

- الامتحان الموحد الجهوي لنيل شهادة السلك الإعدادي/ مادة الاجتماعيات
- بالنسبة لمادة الجغرافيا: استعمال التعبير المبياني عبر الأنواع الأساسية للمبيان (المنحنى، الأعمدة، الدائرة ونصف الدائرة) لتمثيل ظواهر جغرافية.
- قراءة وبناء وسائل تمثيل الزمن كالخطوط والجداول واللوحات الكرونولوجية .



■ الامتحان الجهوي (شعب العلوم) أو الوطني (شعبة الآداب والعلوم الإنسانية) من سلك البكالوريا:

- إنجاز مبيان: بالمنحني/المنحنيات، بالأعمدة، بالدائرة أو بنصف الدائرة.
- أو توطين معطيات جغرافية (طبيعية - بشرية-اقتصادية) على خريطة.

وقد فصل الإطار المرجعي للامتحان الاشهادي في تحديد هذه الموارد  
المهارية: 121

□ في خانة المستويات المستهدفة بالاختبار، يشير هذا الإطار المرجعي إلى المستويات المهارية في ارتباط بالكفايات/ القدرات، ومنها الاشتغال بالوثائق الجغرافية وأشكال التعبير الجغرافي، التي تتحدد في: بناء أدوات التعبير الجغرافي والمبياني والخريطي واستثمارها؛

□ في خانة الوضعيات الاختبارية، تركز هذه الأخيرة في الجغرافيا على الاشتغال بالوثائق، واستثمارها لبناء أدوات التعبير المبياني أو الخريطي (إنجاز مبيان بالمنحني/المنحنيات، بالأعمدة، بالدائرة أو بنصف الدائرة، أو توطين معطيات على خريطة).

### 3-2 - الموارد السوسيو عاطفية بالوحدة الدراسية:

الموارد السوسيو عاطفية هي موارد مرتبطة بالموضوع المدروس، يتعين إرساؤها لدى المتعلم، لحظة بناء التعلم، بغرض تمكينه من تحقيق أهداف التعلم السوسيو عاطفية المسطرة بالدرس، هذه الموارد السوسيو عاطفية قد تصرح بها مقولات ووثائق مقاطع الدروس الموجودة بالكتب المدرسية، لكنها في أحيان كثيرة ترد مبطنة ضمن الأنشطة وتقتضي من المدرس الوعي بها وإدراكها لجعلها موضع تعلم واكتساب وهي متنوعة، تهم:

- القيم والمواقف والاتجاهات والمبادئ.

(انظر تفاصيل معرفة بالموارد السوسيو عاطفية في الملف الخاص المرافق).

121 - الإطار المرجعي الخاص بالامتحان الوطني الموحد، شعبة الآداب والعلوم الإنسانية مادتي التاريخ والجغرافيا ص ص: 6 و 7



## ملف: الموارد السوسيو عاطفية

**تقديم:** تتميز الموارد السوسيو عاطفية، التي يمكن للمدرس إرساءها عند المتعلم، بتنوعها، وهي تصب في أربعة مفاهيم هي: الاتجاهات والقيم والمواقف والمبادئ.

### 1- الاتجاهات:

#### 1-1- تعريف الاتجاه:

❖ **الاتجاه لغة:** من فعل اتجه، هي كلمة ذات استعمالات متعددة حسب ورودها في الكلام، اتجهت إلى البيت، اتجه إليه بأصابع الاتهام، اتجه الطالب إلى دراسة الطب...  
❖ **الاتجاه اصطلاحاً:** تعددت التعاريف بشأن الاتجاه؛ فألبورت Allport<sup>122</sup> يعتبره إحدى حالات التهيؤ والتأهب العقلي التي تنظمها الخبرة المكتسبة، يكون لها تأثير على استجابة الفرد وتحديد اتجاهه نحو المواقف المختلفة،<sup>123</sup> أما معجم "ولمان"<sup>124</sup> فيشير إلى أن الاتجاه هو استعداد لاستجابة إيجابية أو سلبية، لأشخاص أو موضوعات معينة، فيما اعتبر جيبسون GIBSON<sup>125</sup> أن الاتجاهات تحدد سلوك الفرد بحكم أنها مرتبطة بالإدراك والشخصية والتعليم والدافعية.  
❖ **الاتجاه من منظور علم النفس:** عرف يونج<sup>126</sup> الاتجاه بأنه "استعداد النفس لكي تتفاعل أو تستجيب بطريقة ما".<sup>127</sup> إنه الاستعداد النفسي المسبق للاستجابة لبواعث معينة.  
❖ **الاتجاه من منظور علم الاجتماع،** يرتبط بحياة الفرد وبأفكاره وقيمه وثقافته وسلوكه، فكل إنسان اتجاهاته الخاصة نحو القضايا المجتمعية والسياسية والاقتصادية، تشكلت بفعل التنشئة الاجتماعية، في علاقة بطبيعة المجتمع، وهي قابلة للتطور والتغير بفعل الاحتكاك الثقافي والتعلم.

#### 1-2 - خصائص الاتجاه ومكوناته:

**خصائص الاتجاه،** متعددة من أهمها، أن الاتجاه أمر مكتسب (غير فطري)، يتكون ويتطور ويتحول، نتيجة احتكاك الفرد ببيئته التي تمدّه بالمعارف والخبرات، وبفعل تأثير التعليمات وتغير الخبرات المكتسبة. وهو يتضمن ثلاثة مكونات، هي:<sup>128</sup>

<sup>122</sup> - جوردون ألبورت Gordon Willard Allport عالم نفس أمريكي عاش بين 1897 و 1967، اهتم بدراسة مشاكل "الشخصية"، إلى جانب اهتمامه بدراسة مفهوم "الموقف" من زاوية نفسية وسلوكية.  
<sup>123</sup> - Gordon Willard Allport. La nature du préjudice Cambridge, Addison, Wesley, 1954, p.45  
<sup>124</sup> - جابر عبد الحميد، سليمان الخضري 1978، دراسات نفسية في الشخصية العربية، عالم المعرفة ص9.  
<sup>125</sup> - Gibson, Etal. Organization, Fourth ed. Business, Inc., 1982, p.52  
<sup>126</sup> - كارل جوستاف يونج (1875-1961) عالم سويسري مختص في علم النفس والطب النفسي، قام بتطوير مجال علم النفس التحليلي.  
<sup>127</sup> - كارل غوستاف يونج، كتاب الأنماط السيكولوجية الفصل 11. 687. Vol 6 par.



- **المكون العاطفي** : انفعالي يرتبط بمشاعر الفرد ورغباته تجاه قضايا مجتمعية أو قيمة معينة أو موضوع ما، يؤدي إلى إقباله عليه أو نفوره منه.
- **المكون المعرفي** : يرتبط بالمعارف والمعتقدات والقيم التي ترتبط بموضوع الاتجاه، فكلما كانت معرفة الفرد بموضوعه واسعة ودقيقة كان اتجاهه واضحاً أكثر.
- **المكون السلوكي** : يفرز الفرد عدة سلوكيات معبرة عن الاتجاه بطريقة قد تكون سلبية أو إيجابية، بفعل التنشئة الاجتماعية التي خضع لها.
- وتتباين درجة تأثير المكونات الثلاثة على تحديد اتجاه الفرد، تبعاً لمصادقية كل مكون.

### 3-1- العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاه: متنوعة، إما ذاتية خاصة بالفرد؛

- تجارب، خبراته، ثقافته، ادراكه وقدرته على التحليل، أو عوامل مرتبطة بالبيئة، وهي:
- **الأسرة** : تعد عاملاً مهماً في تكوين الاتجاهات وتعزيزها، فهي الخلية الأولى لبناء الاتجاهات ونموها، وقد أكد مورفي ونيوكومب أن الاتجاهات الوالدية هي نتائج للمؤشرات الثقافية السائدة في المجتمع، فالآباء مصدر مباشر للمعتقدات والاتجاهات وأنماط السلوك الاجتماعي عن طريق ما يخرسونه منها في النشء<sup>129</sup>.
- **المدرسة** : يلتحق الطفل بالمدرسة ليكمل نموه وتحصيله المعرفي والسلوكي اللذين يساهمان في تكوين اتجاهاته، عبر التفاعل مع أقرانه ومدرسيه، والمعارف التي ينهل منها.
- إن دور المدرسة هو تأهيل المتعلم معرفياً وعقلياً لتعديل الاتجاهات غير الصحيحة التي تبناها سابقاً مقابل خلق اتجاهات إيجابية لديه، وتبرز في أجواء المدرسة جماعة الأقران كفاعل مهم في تكوين الاتجاهات وتعديلها وتطويرها؛ إذ "تشكل جماعة الأقران خاصة في مستوى المرحلة الثانوية قوة مؤثرة في تشكيل اتجاهات المتعلمين، لأن المتعلم في هذه المرحلة يتأثر بسلوك زملاءه وأصدقائه أكثر مما يتأثر بقيم والديه أو مدرسيه<sup>130</sup>.
- **المجتمع** : يؤثر المجتمع بثقافته وعاداته وقيمه في تكوين اتجاهات أفراد؛ سلباً أو إيجاباً، وذلك عبر مؤسساته المختلفة، كالنوادي ودور العبادة والجمعيات والشارع ووسائل الإعلام، فتشبع الفرد بثقافة مجتمعه عبر التنشئة الاجتماعية تحدد اتجاهاته المختلفة<sup>131</sup>.

### 4-1- أسباب تغيير الاتجاهات: رغم أن الاتجاهات تتصف بالثبات النسبي،

- لكنها معرضة للتعديل والتغيير، إذ يغير الفرد اتجاهاته إذا ما أتيحت له فرصة الاتصال المباشر بموضوع الاتجاهات وخاصة جوانبه المعرفية؛ مثلاً عندما يغير الجماعة التي ينتمي إليها، أو إذا ما تغير الموقف الذي نشأ فيه الاتجاه، أو إذا حصلت بعض الظروف الطارئة التي تجبره على ذلك

128 - حسين صديق، 2012 الاتجاهات من منظور علم الاجتماع، مجلة جامعة دمشق، المجلد 28-ع 3 و 4

ص 305 - 306

129 - فهمي، مصطفى، القطان، محمد علي 1977، علم النفس الاجتماعي، مكتبة الخانجي، القاهرة. 179

130 - عبد الحميد جابر، 1986 علم النفس التربوي، دار النهضة العربية، القاهرة، ص 297

131 - حسين صديق، نفس المرجع السابق - ص 311،



وتختلف قابلية الاتجاه للتعديل تبعاً لعدة عوامل، منها: طبيعة الاتجاه ذاته، وخصائصه ونوع الارتباطات الشخصية والجماعية للفرد، إلى جانب ارتقاء المستوى التعليمي والثقافي للفرد، وتجدد البنيات التي يعيش فيها، وكذا تغير المعلومات التي بني عليها الاتجاه، وتأثير الإعلام والدعاية، وأخيراً عوامل تتعلق بالموقف؛ إذ يتخذ الفرد موقفاً إيجابياً تجاه القرارات والأشخاص المساهمين إيجابياً في إشباع رغباته.

#### 5-1- العناصر المؤثرة في تغيير الاتجاه<sup>132</sup>، يرتبط تغيير الاتجاه ب:

« خصائص الفرد المستهدف بتغيير الاتجاه:

- خاصية الذكاء: المتلقي الأكثر ذكاءً لا تسهل استمالاته عن طريق رسائل أحادية الجانب مقارنة مع الفرد الأقل ذكاءً، الذي ينحرف وراء أبسط استمالة؛
- تقدير الذات: الأفراد ذوي تقدير متوسط للذات يكونون أكثر سهولة للاستمالة وتغيير الاتجاه مقارنة بالأفراد المتميزين بتقدير عالي لذواتهم (قوة الثقة في النفس وصلابة الرأي عند الفرد) أو تقدير ضعيف للذات (عدم الثقة في النفس يولد الخوف من تغيير الاتجاه)؛
- المزاج العقلي للمستهدف: يؤثر على تغيير الاتجاه لدى الشخص؛ فقد أشارت كثير من أبحاث الاتجاه إلى أن الاتجاهات تتغير بتغير المكونات الإدراكية والمزاجية والسلوكية للفرد مقابل ذلك هناك مقاومة لتغيير الاتجاه تفرضها الدوافع القوية عند الفرد مثلاً؛

« خصائص المصدر: مصداقية المصدر هي متغير مهم بالنسبة لتغيير الاتجاه، ومن أهمها: الخبرة والثقة، فإذا قرأ شخص تقريراً صحياً ورد في مجلة طبية مختصة، فإن ذلك يؤدي إلى استمالاته بشكل أسهل لتغيير اتجاهه مقارنة بورود المقال في جريدة عادية؛

- الجاذبية: عامل مهم للتأثير في الاتجاه؛ فالإعلانات الاشهارية تعتمد على المشاهير وعلى الأطباء وفي حالات أخرى على نجوم السينما أو الرياضة لجاذبيتهم وتأثيرهم؛

« خصائص الإرسالية: وتلعب طبيعة الإرسالية دوراً مهماً في استمالة الفرد وحثه لتغيير اتجاهه، فالإرسالية المسبغة بالعواطف تسهل تعديل وتغيير الاتجاه، كما أن العاطفة تعمل جنباً إلى جنب مع المعرفة والطريقة التي يفكر بها الفرد في تغيير الاتجاه حيال قضية ما، إلى جانب دور الاستهواء العاطفي، الذي يتمظهر بشكل جلي في الإعلانات والحملات الصحية والسياسية، ومن الأمثلة الحديثة لذلك الحملات الصحية ضد التدخين، والحملات الإعلانية السياسية "ضد الإرهاب".

#### 6-1- أهمية فهم اتجاه الفرد في تعديل طرق التفكير والسلوك:

إن فهم اتجاه الفرد يسهل تحديد الأسباب التي تدفعه إلى سلوك معين أو اتخاذ مسار ما، والتنبؤ بسلوكه المستقبلي، والتحكم في السلوك عن طريق إحداث التغيير فيه (دور التربية)، وهناك قياسات للاتجاه، ومن أمثلة الاتجاهات التي يمكن قياسها: قياس اتجاه الرأي العام للمجتمع، وقياس اتجاه المستهلكين. كما تتعدد المقاييس لقياس اتجاهات الأفراد، ومنها:

132 - حسين صديق، نفس المرجع السابق ص: 311 - 312.



- مقياس ثيرستون THURSTON<sup>133</sup>: يتكون من عدة عبارات لقياس اتجاه الأفراد نحو موضوع معين، وهو يركز على عدة عبارات تعكس درجات مختلفة من الموافقة وعدم الموافقة، ويتدرج من الإيجابية المطلقة إلى السلبية المطلقة.

- مقياس ليكرت: <sup>134</sup> يعتمد عبارات تتعلق بأراء الفئة موضع الدراسة حول موضوع معين، وهو يعطي الفرد حرية للرأي، في اختيار تعابير تتفق مع ميوله؛ مثل: موافق تماماً، موافق، غير متأكد، معارض، معارض بشدة.<sup>135</sup>

## 2- القيم:

### 1-2- تعريف القيم لغة واصطلاحاً:

❖ القيم لغة: القيمة مفرد جمع "القيم"، فعلها المضارع "يقيم"، وماضيها «قيم»، وأصله الواو لأنه يقوم مقام الشيء، والقيمة ثمن الشيء بالتقويم، قيل "تقاوموه فيما بينهم." و"ما له قيمة إذا لم يدم على شيء."<sup>136</sup>

ولمفهوم القيمة في اللغات الأجنبية دلالات تلامس هذا المفهوم في اللغة العربية حيث يقال في اللغة الفرنسية "valeurs"؛ والإنجليزية «values»؛ وترجع كلمة "valeur" في أصلها الاشتقاقي إلى الفعل اللاتيني «valeo» ويعني "أنا قوي" و"أنا في صحة جيدة"، كما تدل على الشجاعة والبسالة vaillance والصلابة والقوة.

تحمل كلمة "قيمة" معان متعددة تبعاً للحقل المعتمدة فيه:

- ◀ علماء اللغة يرون أن لكلمة قيمة دور في تحديد معنى الجملة، وأن قيمة الألفاظ تكمن في الاستعمال الصحيح لها؛
- ◀ علماء الرياضيات يستعملون كلمة "قيمة" للدلالة على العدد الذي يقيس كمية معينة؛
- ◀ رجال الاقتصاد يستخدمون القيمة للدلالة على تقدير مادي لسلعة معينة ويؤكد هذا الرأي ابن منظور: "قَوْمُ السِّلْعَةِ وَاسْتَقَامَهَا: قَدَّرَهَا"<sup>137</sup>.
- ◀ أهل الفن يستخدمون كلمة قيمة للدلالة على الجمع بين الكم والكيف، وهي بهذا تعبر عن كيفية الألوان والأحداث والأشكال، والعلاقة الكمية القائمة بينها.

• القيم اصطلاحاً: تعددت التعريفات الاصطلاحية للقيم، منها:

- ◀ القيم: مجموعة مبادئ وقواعد ومثل عليا يؤمن بها الناس، يتفقون عليها فيما بينهم، ويتخذون منها ميزاناً يزنون به أعمالهم، ويحكمون به على تصرفاتهم المادية والمعنوية.<sup>138</sup>
- وفي ضوءها ينعت سلوك الفرد بالصحيح أو الخطأ، مرغوب فيه أو العكس.

<sup>133</sup> - حسن صديق نفس المرجع السابق، ص 317.

<sup>134</sup> - حسن صديق، نفس المرجع السابق، ص 318.

<sup>135</sup> - ميخائيل مطانيوس، 1996 القياس والتقويم في التربية الحديثة، جامعة دمشق، ص. 2.

<sup>136</sup> - القاموس المحيط للفيروز أباي، مادة (قوم).

<sup>137</sup> - ابن منظور، لسان العرب، باب "قوم".



« القيم: معاني سامية، تنبع من ثقافة المجتمع وعقائده، يكتسبها الفرد بفعل التربية فيؤمن بها، وترسخ في أعماق عقله ووجدانه، فتنعكس على صفاته السلوكية والعقائدية والاخلاقية التي توجه سلوكه، ويتخذها معياراً، يحكم من خلاله على الناس.<sup>139</sup>

« وتتحدد القيم إجرائياً استناداً لهذه التعاريف على النحو التالي<sup>140</sup>:

- أنها محك يحدد على أساسه ما هو مرغوب فيه أو مفضل في موقف توجد فيه عدة بدائل تحدد من خلالها أهداف معينة أو غايات ووسائل لتحقيق هذه الأهداف أو الغايات.
- أنها حكم سلبي أو إيجابي على مظاهر معينة من الخبرة في ضوء تقييم يقوم به الفرد.
- أنها تعبير عن هذه المظاهر في ظل بدائل متعددة أمام الفرد. وذلك حتى يمكنه الكشف عن خاصية الانتقائية التي تميز القيم. وتأخذ هذه البدائل أحد أشكال التعبير الوجداني مثل: "يجب أن" "ينبغي أن" حيث يكشف ذلك عن خاصية الإلزام التي تتسم بها القيم.
- أنها ذات وزن، يختلف من فرد لآخر بقدر احتكام هؤلاء الأفراد إلى هذه القيمة.
- وتنقسم القيم المعنوية إلى قسمين إثنين: القيم الخاصة، وهي التي يتفرد بها القوم ولا يشاركهم فيها غيرهم؛ والقيم العامة التي يشتركون فيها مع غيرهم، لكن انصهارها ضمن القيم الخاصة خلال التداول يجعلها تتلون بلونها، فتصير أشبه بالخاصة منها بالعامة".<sup>141</sup>

يتضح أن " مفهوم القيمة يشوبه غموض في استخدامها، إذ اختلف الباحثون في تعريف محدد لها، ويعزى ذلك بالدرجة الأولى إلى الموروثات الفكرية والدينية والمنطلقات النظرية والصبغة التخصصية التي لا تجعلهم يتفقون بالضرورة على تفسير واحد للقيمة، فإن منهم علماء الدين الذين يعنون بالقيم الدينية، ومنهم علماء النفس الذين يعنون بالقيم النفسية ومنهم علماء الاقتصاد الذين يعنون بالقيم الاقتصادية، ومنهم علماء الاجتماع الذين يعنون بالقيم الاجتماعية وهكذا دواليك".<sup>142</sup>

## 2-2 - مصادر القيم وأهميتها:

❖ تنبع القيم من عدة مصادر منها:

- التعاليم الدينية: تمثل مصدراً رئيسياً لقيم كثيرة، ففي الدين الإسلامي هنالك الكثير من الآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة التي تنادي بغرس قيم حميدة في الناشئة.
- التنشئة الاجتماعية: يكتسب الفرد قيمه من أفراد الأسرة أولاً، ثم تتسع الدائرة لتشمل الجيران وزملاء اللعب والرفاق ثم المجتمع.

138 - طهطاوي سيد أحمد 1996 القيم التربوية في القصص القرآني القاهرة، دار الفكر العربي، ص 42  
139 - إيهاب عبد المعطي 2010 جامعة غزة كلية التربية. iugaza.edu.ps/thesis/90471 - ص: 10  
140 - مركز الدراسات والأبحاث في القيم، الرابطة المحمدية للعلماء. نفس المرجع السابق ص: 4  
141 - مركز الدراسات والأبحاث في القيم، الرابطة المحمدية للعلماء، نفس المرجع السابق، ص 69  
142 - المملكة المغربية مركز الدراسات والأبحاث في القيم، الرابطة المحمدية للعلماء تحديد مفهوم القيم ص:  
4 بتاريخ 11 يناير 2015 الموقع الإلكتروني www.alqiam.ma



- الخبرات السابقة: تطبع الخبرات المكتسبة سابقا قيم الفرد، وتتجلى في المكانة والقيمة التي يوليها للأشياء، فالسجين الذي لم ينق طعم الحرية يفترض أن يقدر قيمة الحرية بسبب معاناته من الحبس.

- الجماعة التي ينتمي إليها الفرد: يتشبع الفرد بقيم الجماعة التي ينتمي إليها، فهو قد يغير من قيمه لتأثير وضغط الجماعة عليه.

- التراث الإنساني العالمي: في ظل العولمة غزت قيم الغرب بلدان المحيط، بإيجابياتها وسلبياتها،<sup>143</sup> بفعل وسائل التأثير التي تتوفر عليها.

❖ أهمية القيم: يسعى الأفراد إلى تبني القيمة متى كان فيها نفعهم، وهذا ما يؤكد الدكتور طه عبد الرحمن بقوله: "القيم هي جملة المقاصد التي يسعى القوم إلى إحقاقها متى كان فيها صلاحهم، عاجلا أو آجلا، أو إلى إزهاقها متى كان فيها فسادهم"<sup>144</sup>. إن القيم هي موجهات للحكم على الأعمال، يكون لها من القوة والتأثير على الجماعة، بما لها من صفة الضرورة والالتزام والعمومية، وأي انحراف عنها هو خروج عن المثل العليا للجماعة،<sup>145</sup> فهي تؤثر في بناء الفرد كفرد، وهي مرجعية للحكم على سلوكه: فاسد أو فاضل، مصيب أو مخطئ، فالأفراد يحددون سلوكياتهم وفقا للقيم السائدة، التي تملي عليهم خياراتهم التي ينبغي أن تكون بالضرورة مقبولة ومرغوبة اجتماعيًا، لأن المجتمع يعاير سلوكيات أفراد في ضوء قيمه.

وتؤثر القيم على الطريقة التي ينظر بها الفرد إلى غيره، وعلى إدراكه للمواقف التي يواجهها وعلى قراراته، كما تحدد أخلاقيات العمل والمعايير والأنماط السلوكية، المقبول منها والمرفوض. أما على مستوى علاقتها بسلوك الفرد:

- ❖ يختار الفرد القرار الذي يتفق مع قيمه.
- ❖ توجه القيم الشخص في كيفية التعامل مع الآخرين.
- ❖ يؤدي التزام الجماعة بقيم معينة إلى الزيادة في تماسكها.
- ❖ يسهل الالتزام بالقيم مهمة الجماعة.
- ❖ تساعد معرفة قيم الأفراد على التنبؤ بسلوكهم مستقبلا.
- ❖ تؤثر قيم الأفراد في إدراكهم، وطريقة تفكيرهم.
- ❖ يحكم الفرد بقيم الجماعة التي ينتمي إليها.

■ كيفية تكون القيم: يمكن الحديث عن نسبية القيم، فهي تتطور بتطور المجتمع واختلاف الأجيال، وأساسها العادات والخبرات السابقة، لكن اختلاف متطلبات الحياة يصحبها اهتزاز في القيم، وتتبع القيم من التجارب التي يعتقد الإنسان بصحتها، كما تترسخ نتيجة للتفاعل بين أفراد المجتمع، لكن ذلك يقتضي توفر عدة شروط، من أهمها:

<sup>143</sup> - زهراء احمد عثمان الصادق 2009 - القيم التربوية في القصص القرآني، جامعة الخرطوم السودان.

<sup>144</sup> - طه عبد الرحمن 2006 الحق العربي في الاختلاف، المركز الثقافي العربي ط 2 البيضاء ص: 68

<sup>145</sup> - زهراء احمد عثمان، نفس المرجع السابق، ص 39

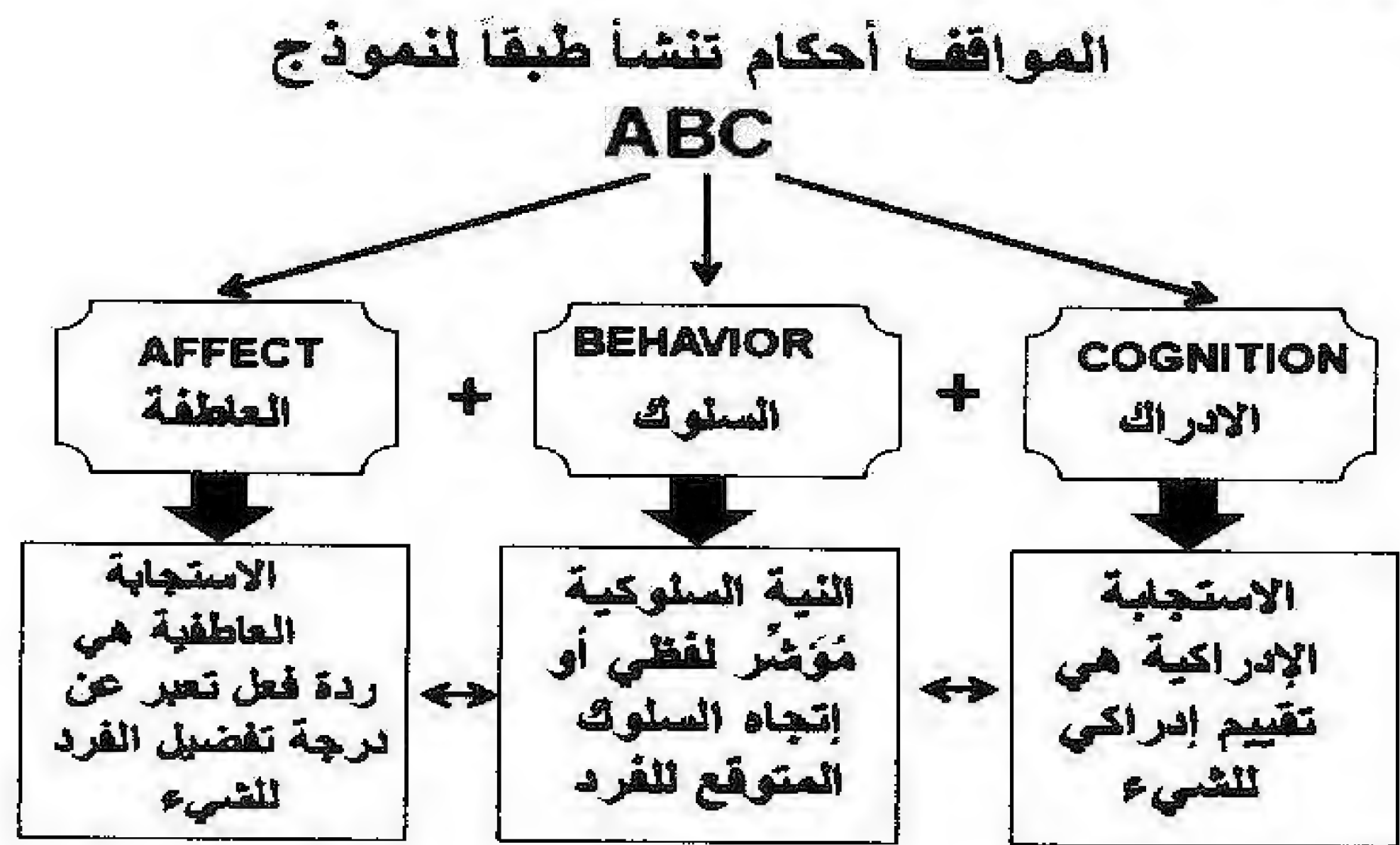


- اختيار الموقف المرغوب دون إكراه؛ إذ لا يمكن فرض التشبع بقيمة الحرية بالضغط.
- وجود أكثر من خيار ليتمكن الفرد من المقارنة والتشبع بالقيمة المثلى.
- اختيار موقف مناسب لترسيخ القيم، يقوم على التحليل والتفكير العميق لترسيخ القيم.
- توفير محيط يولد الشعور بالراحة والاعتناء بالقيم.
- التأكيد على أهمية القيم بالنسبة للمجتمع، والدفاع عنها عبر المؤسسات المؤثرة.

### 3 - المواقف:

#### 3-1 - تعريف الموقف:

- الموقف لغة هو المكان الذي يقف فيه الإنسان؛ موقف السيارات مثلاً، أما اصطلاحاً فالموقف هو تهيؤ عقلي لمعالجة تجربة أو أمر من الأمور تصحبه عادة استجابة خاصة.
- والكلمة استعمال متعدد الدلالات منها: اتخذ موقفاً: أصدر قراراً، بقي على موقفه: تمسك برأيه السابق، بلور الموقف: أوضحه وأبانه، تفاقم الموقف: ازداد خطره، فجر الموقف: ألهبه، أشعله، في موقف حرج: موضع إحراج، موقف حربي / موقف سياسي: متعلق بالحرب أو بالسياسة، هو سيد الموقف: صاحب القرار، يبدي موقفه أو يغير رأيه.
- الموقف اصطلاحاً: عرف بريكلر وويجنز (1992) الموقف بأنه "تمثيل عقلي وعصبي يتم تنظيمه من خلال الخبرة، وهو يؤثر على السلوك توجيهياً أو وحركياً"<sup>146</sup>.
- ورد تعريف الموقف ضمن الـ 57 تعريفاً، التي قدمها يونج في الباب الحادي عشر من كتابه الأنماط النفسية Psychological Types، ويعرف يونج الموقف بأنه "استعداد الروح للتفاعل بشكل معين"<sup>147</sup>.
- الموقف عبارة عن أحكام تنشأ طبقاً لنموذج ABC:<sup>148</sup>



<sup>146</sup> - بريكلر، وويجنز، (1992). تعريف الموقف ونظرية الموقف: ص. 409. ورد في كتاب "مكونات

الموقف ووظائفه". هيلسدیل، إيرل باوم ص. 407-427.

<sup>147</sup> - كارل غوستاف يونج - الفصل 11 من كتاب الأنماط السيكولوجية: 687.par-6.Vol

<sup>148</sup> - معتز طلعة عبد الله، جامعة المجمعة faculty.mu.edu.sa/mtabdullah بتاريخ 20 أكتوبر 2015



## 2-3 - كيفية تغيير الموقف: يُمكن تغيير الموقف عبر الإقناع أو الحث، وقد

ساهمت أعمال كارل هوفلاند، خلال الخمسينيات والستينيات من القرن العشرين، في تقدم معرفة الإقناع وتغيير المواقف، ويُعتبر تغيير الموقف استجابة للتواصل، وذلك وفقاً لرؤية هوفلاند، حيث قام هو وزملائه بإجراء أبحاث تجريبية حول العوامل التي قد تُؤثر على القدرة على الإقناع، وهي كالتالي:

■ خصائص الفرد المستهدف: تميز الفرد الذي يُستقبل ويُعالج الرسالة، ومن أهمها:

- الذكاء؛ المتلقي الأكثر ذكاءً لا تسهل استمالته لتغيير مواقفه.

- الكبرياء أو تقدير الذات، صعوبة إقناع من هم على درجة كبيرة من الكبرياء

لتغيير مواقفهم، بينما يسهل إقناع من هم على درجة متوسطة من تقدير الذات مقارنة مع من هم على درجة كبيرة أو قليلة من تقدير الذات.

■ خصائص المصدر: وتشمل الخبرة والثقة والجاذبية، التي تحدد مصداقية المصدر

وقدرته على إقناع الفرد لتغيير موقفه.

■ خصائص الرسالة: تلعب طبيعة الرسالة دوراً هاماً في الإقناع لتغيير المواقف.

## 4 - المبادئ

❖ تعريف المبدأ: المبدأ لغة هو المكان الذي يتم فيه فعل البدء؛ فهو نقطة

انطلاق الفعل. وللکلمة استعمال متعدد الدلالات؛ اسم، الجمع: مبادئ، المبدأ: مبدأ الشيء:

أوله ومآته التي يتكوّن منها، كالحروف مبدأ الكلام، المبدأ: افتراض؛ مسلمة، ما يسلم به

لوضوحه، المبدأ: معتقد؛ قاعدة أخلاقية أو عقيدة. مبادئ اللغة أو الحساب ونحوهما:

الأصول أو المعلومات الأولية، مبدأ القضية: أصلها، مبادئ العلم أو الفن: قواعده الأساسية

التي يقوم عليها ولا يخرج عنها.

❖ تعريف المبدأ اصطلاحاً:

■ المبدأ هو البعد القيمي للتفكير الداخلي الذي يسبق التصرف تجاه أمر ما، أو تكوين

رأي تجاه أحداث ما، وهو المتحكم في شخصية الإنسان.

■ المبدأ هو الاعتقاد الراسخ الذي يحرك سلوك الإنسان وفقاً لمعتقداته وثقافته، لا

يُحيد عنه نتيجة اعتقاده الراسخ.

❖ أهمية المبدأ: المبادئ مسلمات، يتصرف الإنسان على أساسها تلقائياً،

وهي مرتكز يقيم الإنسان من خلالها تصرفات الآخرين، وعلى أساسها تكون ردة فعله.



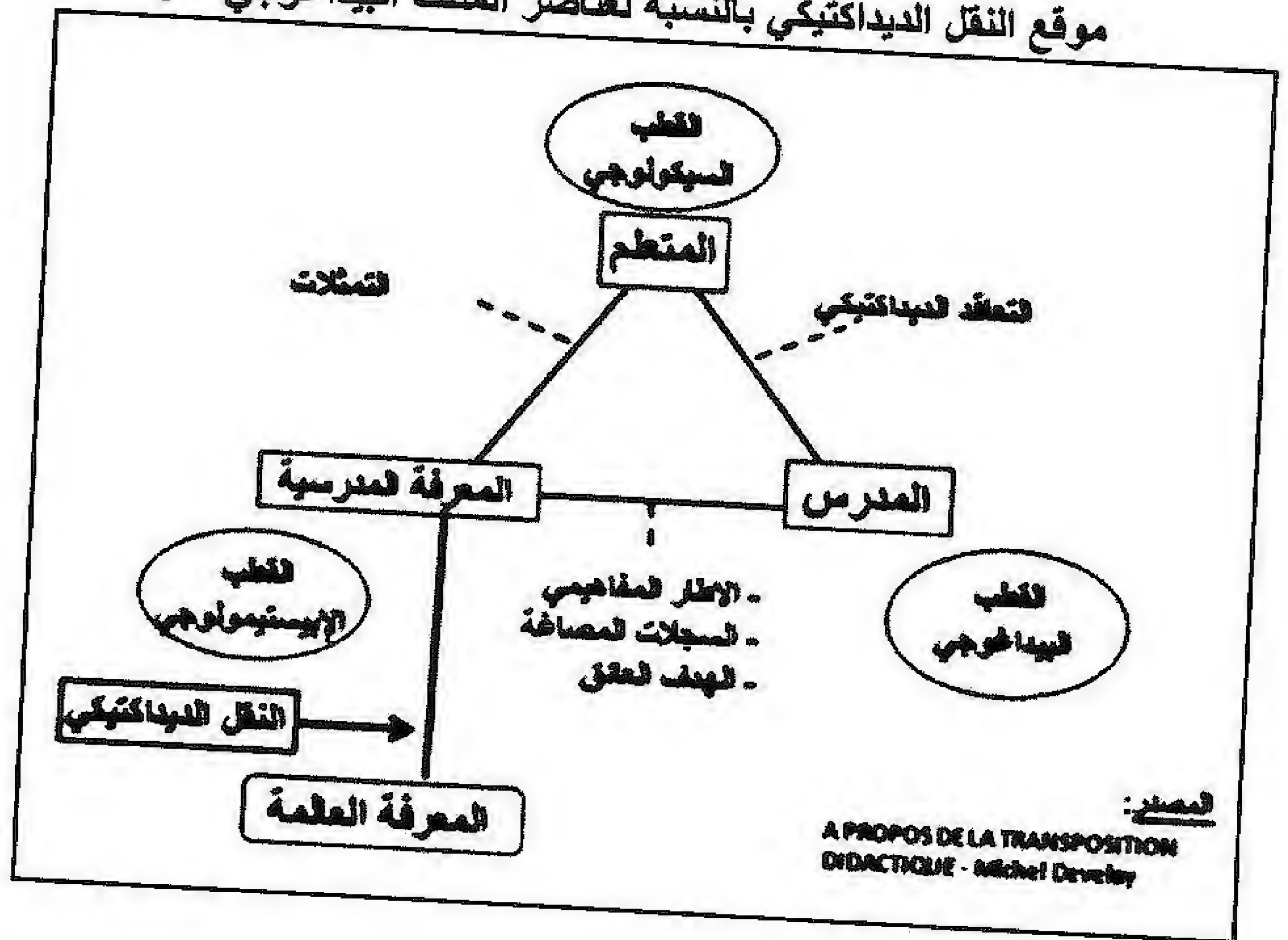
## المبحث الخامس المدرس والنقل اليداكتلي

### 1- النقل اليداكتلي والمتدخلون في المعرفة:

#### ❖ تعريف النقل اليداكتلي:

﴿ يعرف Arsac Gilbert النقل اليداكتلي ب: " التحولات التي تطرأ على معرفة معينة في مجالها العالم (Savoir Savant) عند تحويلها إلى معرفة تعليمية " <sup>149</sup>.  
 ﴿ أما Develay فيرى أن النقل اليداكتلي <sup>150</sup> " عادة ما يهتم بالانتقال من المعرفة العالمية إلى المعرفة المراد تدريسها دون اعتبار أن هذه الأخيرة يمكن أن ترتبط بعلاقات مع الممارسات الاجتماعية المرجعية".  
 ﴿ انطلاقاً من التعريفين أعلاه، يمكن القول بأن النقل اليداكتلي هو نشاط اختزالي، وعمل انتقائي يهدف تحويل المعرفة من مجالها العالم وفق إنتاجها الطبيعي، إلى المجال التعليمي المدرسي حسب شروط ومقاييس خاصة مع مراعاة للتغيرات على مستوى الشكل والمضمون دلالياً وابستمولوجياً وسيكولوجياً.

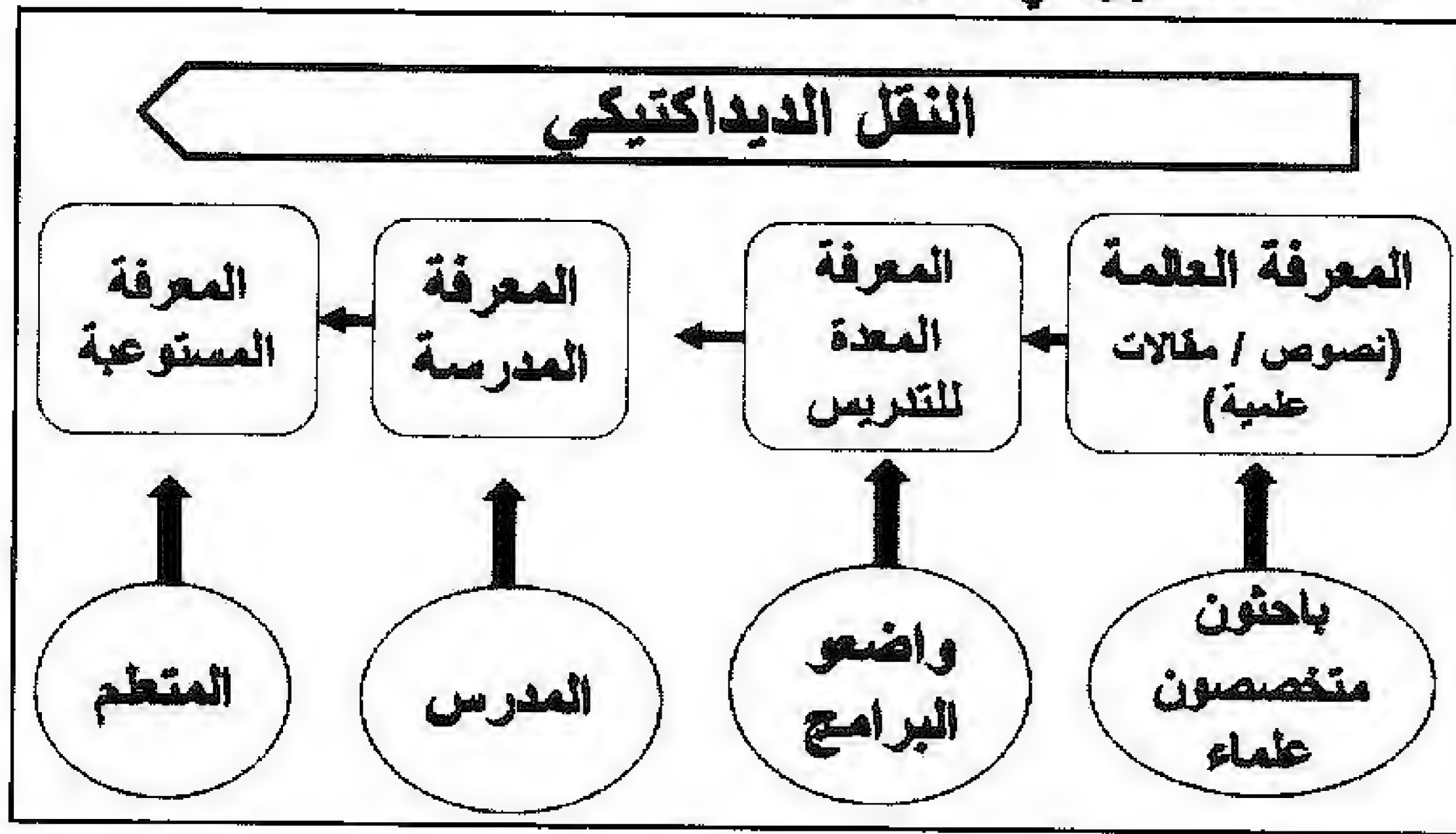
#### موقع النقل اليداكتلي بالنسبة لعناصر المثلث البيداغوجي <sup>151</sup>:



<sup>149</sup> - Arsac. Gilbert, la transposition en mathématiques, université de Lyon, 87/88, P3  
<sup>150</sup> - Develay, Michel 1992. De l'apprentissage à l'enseignement, pour une épistémologie scolaire, ESF, Paris, P163 : .  
<sup>151</sup> - Michel Develay 1987 - A PROPOS DE LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE P: 120.  
<http://ife.ens-lyon.fr/publications/édition-électronique/ASTER> -.Date de visite 25 - 4 - 2016



## ❖ المتدخلون في المعرفة:



❖ **المعرفة العالمية:** هي معرفة علمية منتجة من طرف المختصين والباحثين ولا يمكن أن تمرر للمتعلمين على حالتها تلك، لأنها مبنية على مفاهيم مجردة ومعقدة يصعب تمثيلها واستيعابها من طرف التلميذ.

❖ **المعرفة المعدة للتدريس:** تتمثل في البرامج الرسمية المسطرة، ترد في الكتب المدرسية، إنها في مجملها مستقاة من المعرفة العالمية، لكنها تختلف عنها، ففي الوقت الذي تتميز فيه الأولى بالشساعة والانفتاح والوفاء للأغراض العلمية الصرفة، فإن الثانية محكومة بالانغلاق والانتقاء، خدمة لأهداف مشروع مجتمعي تربوي، يرسم معالمه منطوق التوجيهات التربوية الرسمية، والمداخل البيداغوجية والقيمية النظرية للمناهج التعليمية.

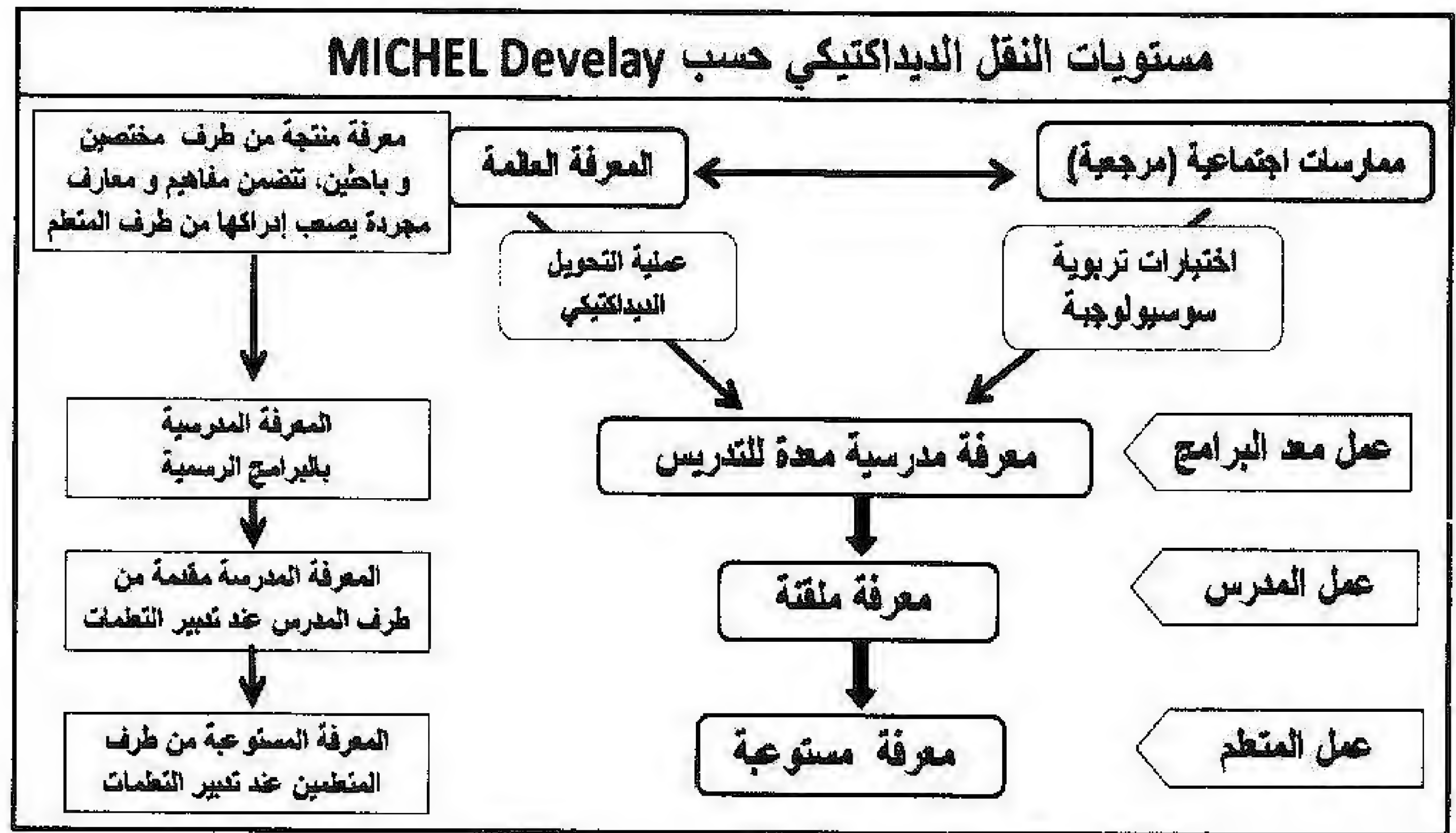
❖ **المعرفة المدرسية:** تتمثل فيما يقدمه المدرس للمتعلمين خلال ارساءه للمعارف. ورغم علاقة الاحتواء والتضمن القائمة بين المعرفة المعدة للتدريس والمعرفة المدرسية، فإن هذه الأخيرة تظل متسمة بخصوصيات الأجواء التربوية التي تمارس فيها، وبرؤية الفاعلين التربويين، وتنوع أساليبهم ووسائلهم وطرقهم في التدريس بحكم أن الواقعة التعليمية التعليمية هي واقعة فريدة في الزمن والمكان، تختلف من حصة لأخرى، لا يمكن استنساخها أو اجترارها، ولو تعلق الأمر بنفس المدرس ونفس المتعلمين.

❖ **المعرفة المستوعبة:** تتمثل في المعرفة التي يستوعبها المتعلمون، وهي تختلف من متعلم لآخر تبعا للفوارق الموجودة بين المتعلمين سواء على مستوى الفهم والاستيعاب أو على مستوى الانجاز. إن المعرفة المستوعبة تتحقق لدى المتعلم عبر النشاط الدائم والمستمر الذي يقوم به لمواجهة التغيرات والمشكلات التي يطرحها المحيط الخارجي وإعادة التوازن معه.



## 2 - مستويات النقل اليداكتيكي ومقتضياته:

❖ مستويات النقل اليداكتيكي: قدم MICHEL devalay مستويات النقل اليداكتيكي، ووضعها في سياق ترسيمة على الصيغة الآتية<sup>152</sup>:



### شروح على هامش الخطاطة:

❖ في مستوى أول: ينطلق النقل اليداكتيكي من مكونين هما:

❖ مكون المعرفة العالمية: ينتجها ذوو الاختصاص، كالمؤرخ بالنسبة لمادة التاريخ أو الباحث الجغرافي أو عالم الإحصاء بالنسبة للجغرافي، هذا المكون يشكل مرجعية لتحديد الاختيارات على مستوى المعرفة Le savoir.

❖ مكون الممارسات الاجتماعية السائدة بالمجتمع، تشكل مرجعية ترتبط بعادات وقيم المجتمع سواء في بعده المحلي أو الخارجي؛ مثلاً قيم العقيدة الإسلامية، أو الهوية الحضارية كقيم الأصالة والمعاصرة، وقيم المواطنة والديمقراطية، وقيم حقوق الإنسان في بعدها الكوني.

❖ في مستوى ثاني: مستوى عمل معد المنهاج والبرنامج الدراسي لانتاج معرفة معدة للتدريس.

ينطلق معد المنهاج الدراسي من مكون الممارسات الاجتماعية السائدة بالمجتمع ليعتمدها كمرجعية، لتحديد الاختيارات السوسولوجية والتوجهات التربوية النازمة للمنهاج ، فيما ينطلق من المعرفة العالمية للقيام بعملية تحويل يداكتيكي لها لجعلها معرفة معدة للتدريس Didactisation ترد بالمقررات الدراسية مشبعة بالمرجعيات السابقة الذكر،

<sup>152</sup> - Michel Devalay 1995, Savoirs Scolaires et didactique des disciplines : une encyclopédie pour aujourd'hui. Paris, ESF éditeur., p27

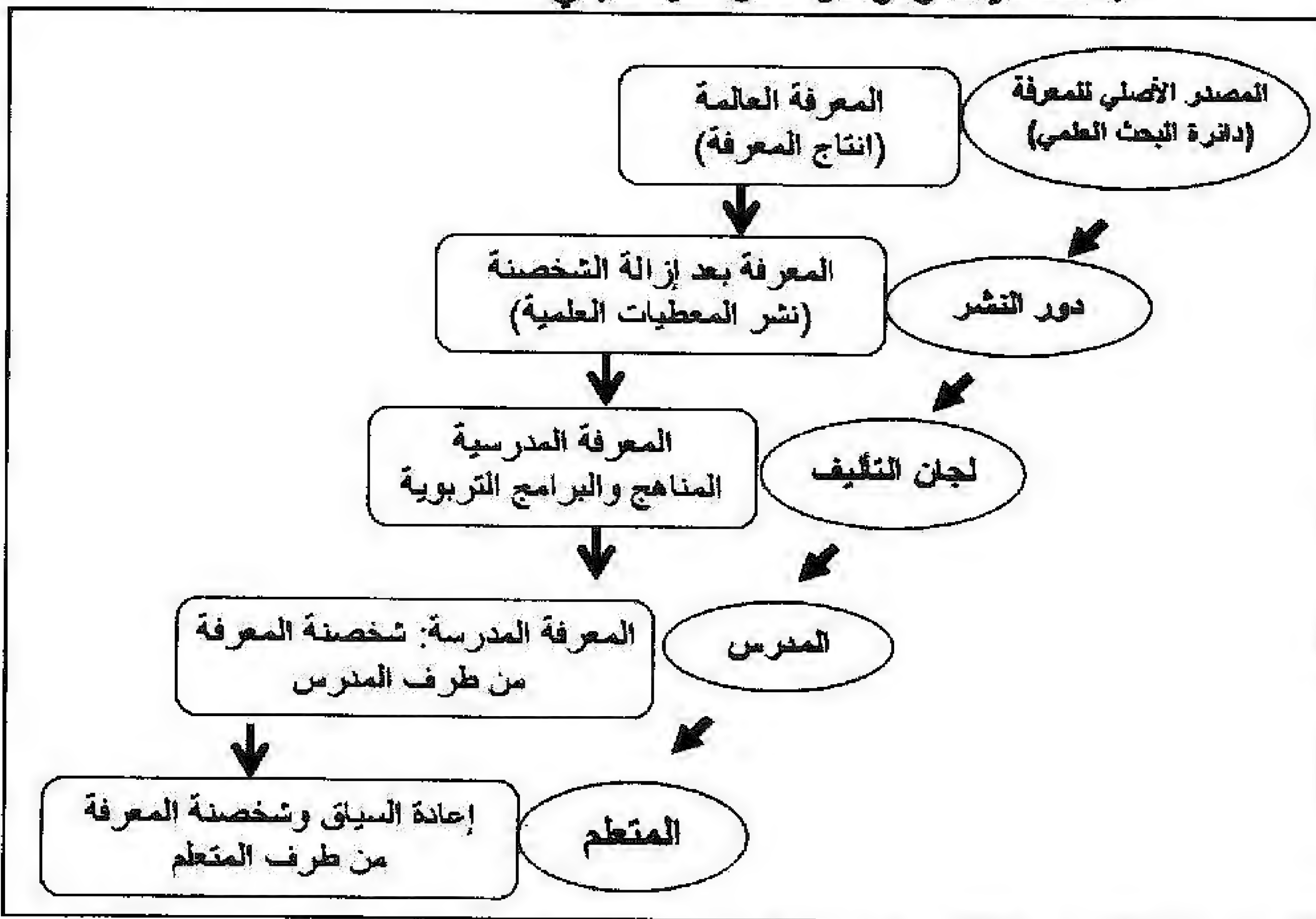


ويحضر في هذا المستوى عمل الديداكتيكي الذي يعمل على إزالة الطابع الشخصي عن المعرفة العالمية و فصلها عن سياقات إنتاجها، وعلى تنزيل الاختيارات البيداغوجية والإبيستمولوجية والاجتماعية والقيمية داخل البرنامج الدراسي، وبرمجة ذلك في مقاطع دراسية داخل الوحدات الدراسية التي تشكل البرامج الرسمية.

« في مستوى ثالث: مستوى المعرفة المدرسة. يعتمد المدرس، على تكييف المعرفة المدرسية الواردة في البرنامج الدراسي مع خصوصيات جماعة المتعلمين بالقسم الدراسي، ومستواهم الإدراكي، ويقتضي ذلك مراعاة عدة ضوابط سواء لحظة تخطيط التعلمات أو تدبيرها.

« في مستوى رابع: مستوى المعرفة المستوعبة من طرف المتعلمين. يقوم المتعلم، بدوره بعملية نقل ديداكتيكي، حين استيعابه وبنائه للحقائق والأحداث والمفاهيم والتعميمات، في علاقة بقدراته الشخصية على الفهم والاستيعاب والتحصيل.

#### ❖ مقتضيات ومراحل النقل الديداكتيكي



تتسم المعرفة العالمية بالتعقيد والتطور، وهي نتاج بحث خلال فترة معينة داخل مجال محدد ويترتب عن إخضاعها للنقل الديداكتيكي عدة تبعات تتمظهر في التغير الذي يطرأ عليها، وهي:

« إزالة الشخصية Une dépersonnalisation du savoir: أي تجريد المعرفة من الرواسب الذاتية للمؤلف باعتباره مصدراً أصلياً للمعرفة. هذه المرحلة تقتضي حذف التعليقات الشخصية الذاتية والخلفيات النظرية والأخطاء والمسالك المتعرجة والطويلة».



15 فضلا عن استبعاد الترددات والعوائق الاستيمولوجية والحوافز الشخصية المرتبطة بالباحث أو المجتمع.

« إزالة بلورة المعرفة: Une désynchronisation du savoir تتسم المعرفة العلمية التكامل و النسقية، و ينتج عن تجزئتها وتفكيكها بغرض تحويلها إلى معرفة مدرسية تشويهها، مما يؤثر على فهمها في شموليتها، وهذا ما يعاب على المواد الدراسية.<sup>154</sup>

« إزالة سياق المعرفة وتجريدها من سياقها : Décontextualisation du savoir تتمثل في تعديل القانون الاستيمولوجي للمعرفة العالمية، وفي سيرورتها الداخلية.<sup>155</sup>

« التبرمج Une programmabilité dans l'acquisition du savoir: يقتضي بناء مقرر دراسي أو تدريسه مراعاة ملائمة المعرفة للمرحلة العمرية والمستوى الإدراكي للمتعلمين.<sup>156</sup>

### 3 - المبادئ والشروط الناظمة لعمل المدرس الناظمة للنقل الديدانكتيكي:

❖ تتحكم في النقل الديدانكتيكي عدة مبادئ وشروط، منها:

■ البقطة الديدانكتيكية: ضرورة التحلي بالموضوعية التي تحتم الحرص على الفصل بين موضوع المعرفة المدرسية والقناعات والمواقف والميولات الشخصية، سواء تعلق الأمر بالديدانكتيكي الذي يقوم بعملية النقل والتأليف المدرسي، أو بالمدرس الذي يقود فعل التعليم والتعلم.

■ خاصية الصدق: يقتضي النقل الديدانكتيكي تحويلا فعليا للمعرفة الأصلية، بحيث تبعد عن حالتها الخام، لتصبح مادة مدرسية تخضع لمرجعيات تربوية في مرحلة أولى، ثم إلى معرفة مدرسية تخضع لاختيارات المدرس باعتباره ممارسا لفعل النقل والتعليم.

إن النقل الديدانكتيكي منظورا إليه من هذه الزاوية، لا يمر دون أن يدخل تغييرات على المعرفة الأصلية، بحيث تخضع هذه الأخيرة إلى "إعادة هيكلة (بنينة) قد تفضي إلى مخاطر إدخال تعديلات على مدلولها، لتصير معرفة مغايرة ومتميزة عن المعرفة المقترحة فعليا للتدريس<sup>157</sup> - لذا تعين على المدرس الحرص على ألا يسقط في الابتذال، بل عليه التحلي بالصدق والتمسك بمقتضيات الامانة العلمية التي تفرضها عليه المعرفة العلمية بعيدا عن كل تحويل في معانيها.

■ التقيد بالبرمجة التدريجية: يتم برمجة المعرفة المدرسية في ظل مستويات النقل الديدانكتيكي في وحدات ومقاطع متدرجة، تراعي تقطيعا زمنيا معينا، وتقسيما خاصا بالبنية

<sup>153</sup> - Yves CHEVALLARD 1985. La transposition didactique «La Pensée Sauvage» - Grenoble p 20

<sup>154</sup> - نفس المرجع أعلاه، ص 20

<sup>155</sup> - Michel Develay- A PROPOS DE LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE - p 123

<sup>156</sup> - Yves CHEVALLARD. La transposition didactique. cf. Op. Cit. p. 57

<sup>157</sup> - Rudolf Bkouche, "Les déraisons de la Raison", Quadratures, n°17, juillet-août-septembre 1997 "De la culture scientifique", Clés à venir, Editions CRDP de Lorraine, n°15, novembre 1997.



الداخلية للمعرفة المدرسية، وهو تقسيم غالبا ما يراعي الانطلاق من مستويات متفاوتة في الصعوبة.

#### ❖ قواعد ناظمة لعمل المدرس عند القيام بالنقل الـديداكتيكي:

إن تعامل المدرس مع معرفة عالمية، وإعادة صياغتها لإضفاء الطابع المدرسي عليها، يقتضي منه تعاملًا خاصًا، سواء لحظة تحضير الموارد، أو عند تدبير التعلم. ففي أحيان كثيرة يجد المدرس نفسه، عند ممارسته للنقل الـديداكتيكي بمادة التاريخ أو الجغرافيا، في وضعية تصور وإنتاج دعائم ديداكتيكية تاريخية أو جغرافية، حاملة لمعرفة بغرض استثمارها في بناء التعلم، مما يوقعه في خانة المنتج للمعرفة المدرسية، وبالتالي يتعين مراعاة عدة قواعد تساعد على النجاح في أداءه، منها:

- الحرص على ملائمة المعرفة المنتجة للمستوى الإدراكي للمتعلم، سواء تعلق الأمر بموارد معرفية محضرة لغرض التلقين، أو معارف خام منزلة بوثائق ودعائم.
- الحرص على خدمة الوثائق المعرفية المنتجة/ المهيأة أو المختارة لأهداف التعلم.
- الحرص على الالتزام بالترجمة الأمنية للمتن المعرفي، عند تصور وإنتاج دعامة ديداكتيكية.

- اختيار الدعامة الـديداكتيكية الأنسب لتمثيل المعرفة في ضوء بنية المعرفة العالمية.
- مراعاة عناصر الدقة والجمالية والمقرونية وحسن الرسم للدعامة الـديداكتيكية الحاملة للمعرفة المدرسية.



**ملف:**  
**النقل الـدـيـداكـتـيـكـي وتـصـور و انتاج**  
**دعامة ديداكـتـيـكـة**

**تقديم:** ينفـتـح المـدرـس، في إطار تـفـعـيـل النـقـل الـدـيـداكـتـيـكـي، عـلـى مـعـرـفـة عـالـمـة مـوجـودـة بـمـصـادر ومـراجـع تـارـيـخـيـة أو جـغـرافـيـة ، بـعـيـدا عـن الـكـتـاب المـدرـسـي المـقـرـر، و هـي مـعـرـفـة خـام تـنـتـفـي فـيـها خـصـائـص المـعـرـفـة المـدرـسـيـة، و بـالتـالـي يـتـعـيـن تـحـوـيـلـها إـلى مـعـرـفـة مـدرـسـيـة. و بـحـكـم أن المـعـرـفـة المـدرـسـيـة المـعـتمـدـة فـي التـدـريـس فـي ظـل الـكـفـايـات، تـرد داخـل دـعـامـات دـيـداكـتـيـكـيـة؛ مـن خـرائـط ومـبـيـانـات و صـور و خـطـاطـات... فـإن الأـمـر يـقـتـضـي مـن المـدرـس إدخـال تـعـديـلات عـلـى المـعـرـفـة الأكـادـيـمـيـة لـتـحـوـيـلـها إـلى دـعـامـة دـيـداكـتـيـكـيـة.

**1- مـنـطـلـقـات و خـطـوات تـصـور و انتاج دـعـامـة دـيـداكـتـيـكـيـة**

إن عـمـلـيـة تـصـور و انتاج دـعـامـة دـيـداكـتـيـكـيـة انـطـلاقـا مـن مـعـرـفـة عـالـمـة، هـي إـحـدى الـأـلـيـات الـتي يـمـكـن لـلمـدرـس اعـتـمـادـها لـتـفـعـيـل النـقـل الـدـيـداكـتـيـكـي عـند تـحـضـير الدـرس، هـذا النـشاط يـتـيح لـلمـدرـس إمـكـانـات بـدون حـدود، مـن أـجل انتاج دـعـامـات دـيـداكـتـيـكـيـة مـتـنـوعـة، قـابـلـة لـلاستـثـمار جـنـب الدـعـامـات المـوجـودـة بـالـكـتـب المـدرـسـيـة، أو بـديـلا عـنـها.

لـكن الصـعـوبـة الـتي قـد تـعـتـرضـه هـي اخـتـيـار الدـعـامـة المـنـاسـبـة لـهـيـكـلـة المـتـن المـعـرفـي، هـل الخـطـاطـة أم الخـط الزمـني؟ و فـي حـالـة مـعـطـيـات إحصـائيـة، أي مـبـيـان يـنـاسـبـها؟

إن تـجاوـز هـذه الصـعـوبـات تـقـتـضـي الإلـمـام بـعـدة مـنـطـلـقـات و خـطـوات تيسـر عـمـل المـدرـس عـند تـهـيـيـنـه لـلدـعـامـات، و هـناك عـدة حـالـات:

■ حـالـة الانـطـلاق مـن مـتـن مـعـرفـي مـن أـحد المـصـادر أو المـراجـع التـارـيـخـيـة أو الجـغـرافـيـة، لـتـحـوـيـلـه إـلى دـعـامـة، يـقـتـضـي الأـمـر:

أولـا - تـحـلـيـل المـحتـوى المـعـرفـي، عـبر قـراءـة مـتـأنـيـة لـلمـتـن (المـعـرـفـة العـالـمـة) و تـفـكـيـكـه اسـتـنادـا إـلى عـدة مـؤشـرات مـنـها: القـضـايـا المـركـزـيـة و الفـرعـيـة بـالـمـتـن، و الأـفـعـال الـتي تـبـتـدئ بـها الأـفـكار أو الجـمـل، و الروابـط المـنـطـقـيـة داخـل المـتـن (لـكن، ثم، و أو، العـطـف، رـغم ذلـك، إلـا، أو) و كـذا أـدوات الوقـف بـيـن الجـمـل (النـقـطـة، الفـاصـلـة...)

ثانيـا - اخـتـيـار الدـعـامـة الأنـسـب لـتمـثـيـل المـتـن فـي ضـوء بـنـيـة المـعـرـفـة المـفـكـكـة و رـسـمـها:

■ فـي حـالـة المـعـطـيـات الإحصـائيـة: يـمـكـن تـقـديـمـها داخـل جـدول إحصـائي بـعد تـبـسـيـطـها و جـعـلـها فـي المـستـوى الإدراكي لـلمـتـعـلـمـين، كـما يـمـكـن تـحـوـيـلـها إـلى مـبـيـان، و فـي هـذه الحـالـة تـعـيـن اخـتـيـار المـبـيـان المـنـاسـب فـي ضـوء المـيزـة الإحصـائيـة المـوجـودـة بـالجـدول، و يـمـكـن فـي هـذا الإطـار الاسـتـعـانـة بـالحـاسـوب لـرسم المـبـيـان و الحـصـول عـلـى مـنـتـوج عـالـي الجـودـة، ، يـعـرضـه عـلـى المـتـعـلـمـين بـاسـتـعـمـال تـكـنـولـوجـيـا المـعـلـومـات.

■ فـي حـالـة الخـريـطـة: يـمـكـن الاسـتـعـانـة بـأدوات الرـسم الـتي يوفـرـها الحـاسـوب ، و بـرـامـج خـاصـة تـعـديـل الـوثـائق كـبرنـامـج " بانـت " «Paint» لـادخـال تـعـديـلات عـلـى الخـريـطـة.



■ في حالة وسائل التعبير المصورة كأشرطة الفيديو: يمكن الحصول على أشرطة فيديو من شبكة الانترنت، أو تصويرها بكاميرا خاصة، ثم معالجتها معلوماتيا بانتقاء مقاطع فيديو أو تركيب مقاطع أخرى، باستعمال أحد البرامج الخاصة بذلك مثل برنامج موفي ميكر Movie maker.

## 2 - أمثلة عن تصور وانتاج دعامة ديداكتيكية:

□ المثال الأول: تصور وانتاج رسم خريطي انطلاقا من صورة جوية تهم مدينة برلين المقسمة وصورتان فوتوغرافيتان عن جدار برلين، محصل عليها من شبكة الأنترنت :



تم تحويل الصورة الجوية إلى رسم خريطي مرفق بصورتين:

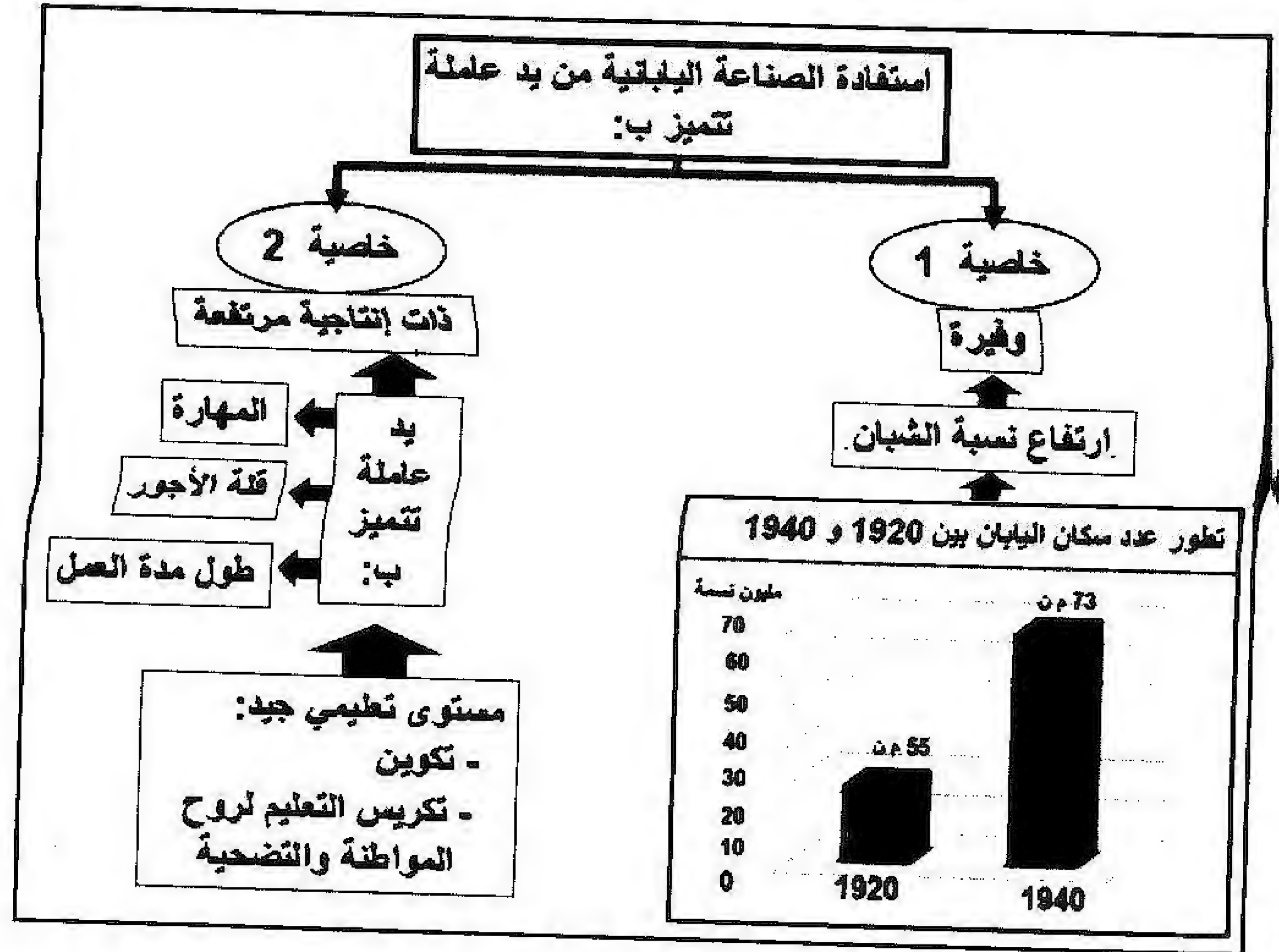




□ المثال الثاني: تصور وانتاج خطاطة مرفقة بمبيان انطلاقا من فقرة

**فقرة حول الصناعة اليابانية:**  
استفادت الصناعة اليابانية من وفرة اليد العاملة وقلة تكاليفها، فقد عرفت اليابان نموا ديمغرافيا كبيرا منذ 1868؛ إذ انتقل عدد السكان من 55 مليون نسمة سنة 1920 إلى 73 مليون نسمة سنة 1940، ويعزى ذلك إلى ارتفاع نسبة التزايد الطبيعي، مما أدى إلى ارتفاع نسبة الشبان.  
وهكذا فإن توفر اليابان على ساكنة شابة ذات مستوى تعليمي مرتفع، شكل أحد العوامل التي ساهمت في النهضة الكبرى للصناعة اليابانية.  
كما استفادت الصناعة اليابانية من مهارة اليد العاملة بفعل تكوينها الجيد، وإخلاصها في العمل لدور التعليم في تكريس روح المواطنة وحب الوطن والتضحية من أجله، وقلة أجورها مقارنة بأجور العمال في البلدان الغربية، بالإضافة إلى ما تميز به اليابانيون من طول مدة العمل الأسبوعي وارتفاع الانتاجية في القطاع الصناعي.

المتن أعلاه يمكن استثماره كنص أو تحويله إلى دعامة على شكل خطاطة مرفقة بمبيان:





### □ المثال الثالث: تصور وانتاج خط زمني انطلاقا من فقرة

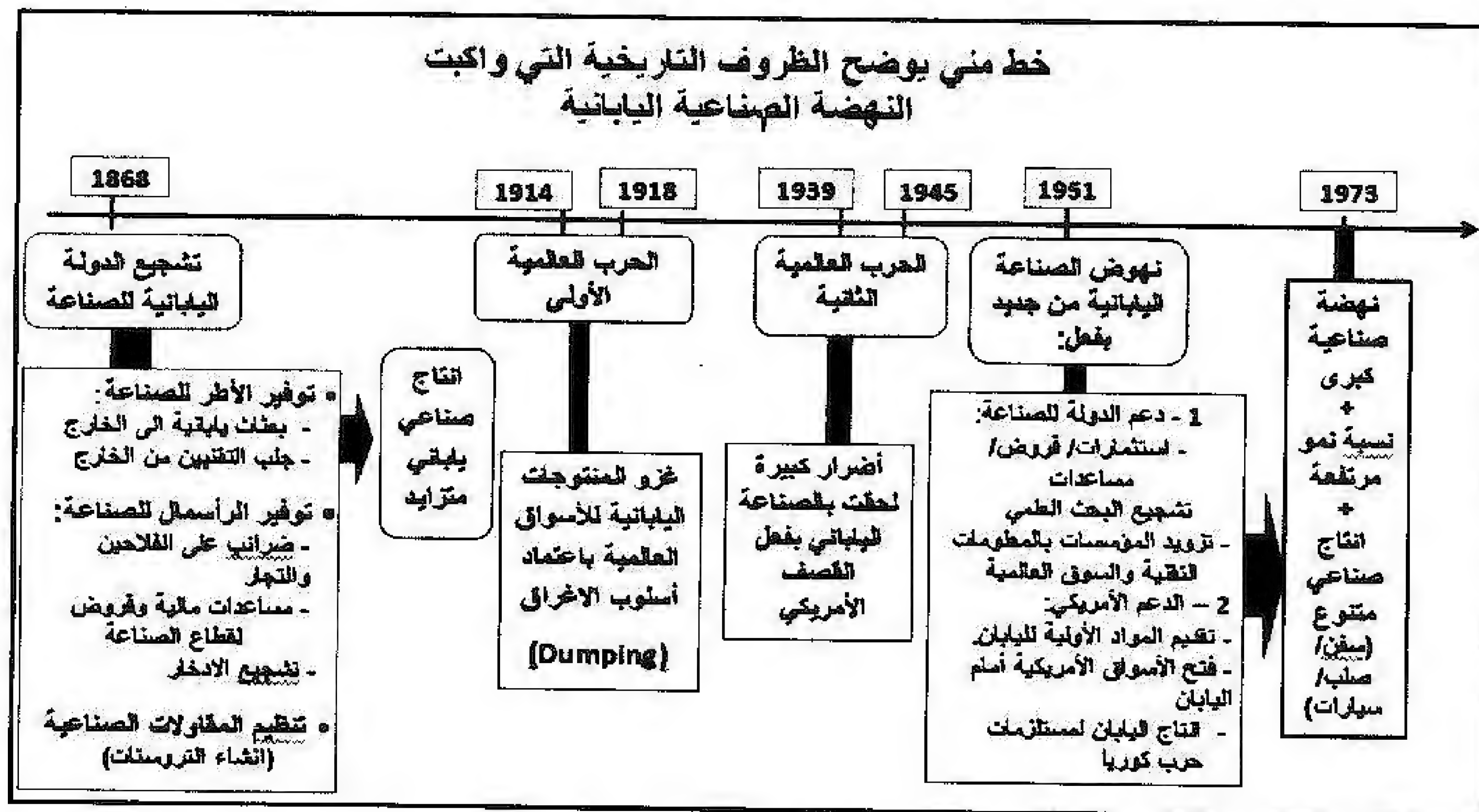
فقرة حول دور الظروف التاريخية في النهضة الصناعية الكبرى لليابان:

شجعت الدولة منذ عصر الميجي (1868) القطاع الصناعي؛ إذ أرسلت البعثات الدراسية إلى أوروبا، وجلبت المهندسين والتقنيين الأجانب، وسهرت على إقامة طرق مواصلات حديثة، ووفرت الرأسمال اللازم للنشاط الصناعي بفرض ضرائب على أسر كبار الفلاحين والتجار، وأهم هذه الأسر "ميتسوي" و"ميتسوبيشي" و"سوميتومو"، التي كونت تروستات يابانية عرفت بالزايباتسو. كما استفادت الصناعة من أهمية الادخار الذي حققته الأسر اليابانية؛ وهكذا أصبح بإمكان اليابان غزو الأسواق العالمية منذ 1914.

ورغم الأضرار التي لحقت الصناعة اليابانية اثناء الحرب العالمية الثانية، جراء تدمير بنيتها الصناعية بفعل القصف الأمريكي، فإنها استطاعت النهوض من جديد سنة 1951 بفعل تدخل الدولة التي عملت على تنظيم النشاط الصناعي والنهوض به بواسطة "وزارة الصناعة والتجارة الخارجية"، وقد تولى هذا الجهاز تحديد الخطوط الكبرى لسياسة التصنيع عن طريق الاستثمارات وتقديم القروض والمساعدات، وتشجيع البحث العلمي، وتزويد المؤسسات الصناعية بالمعلومات حول التقنيات الصناعية الحديثة وأوضاع السوق العالمية، كما استفادت الصناعة خلال هذه الفترة من الدعم الأمريكي الذي تمثل في تقديم المواد الأولية، وتشجيع الصناعات اللازمة لحرب كوريا، وفتح السوق الأمريكية في وجه المنتجات الصناعية اليابانية، فاسترجعت التروستات اليابانية قوتها وأصبح كل منها يراقب قسما كبيرا من الصناعات.

وهكذا عرفت الصناعة اليابانية بين 1951 و 1973 "نهضة كبرى" تميزت بنسب نمو مرتفعة بلغت في المعدل 10%. وارتكزت هذه النهضة على صناعة الصلب وبناء السفن ليشمل هذا التطور الصناعات التجهيزية الأخرى والصناعة الاستهلاكية.

### تم تحويل المتن أعلاه إلى خط زمني



### □ المثال الرابع: تصور وانتاج مبيان مرفق بمعرفة انطلاقا من جدول وفقرة:





**الدار العالمية للكتاب**

**للطباعة والنشر والتوزيع**

© جميع الحقوق محفوظة

بسم الله الرحمن الرحيم

جميع الحقوق محفوظة

جميع حقوق الملكية الأدبية والفنية محفوظة

الدار العالمية للكتاب

البيضاء المغرب

ويحظر طبع أو تصوير أو ترجمة أو إعادة تنضيد الكتاب كاملاً  
أو مجزأ أو تسجيله على أشرطة أو قرص أو إدخاله على الكمبيوتر  
أو برمجته على اسطوانات ضوئية إلا بموافقة الناشر خطياً  
الطبعة الأولى:

1437 2016

الدار العالمية للكتاب

البيضاء المغرب

63 إقامة الحسنية ، شارع مولاي إدريس الأول الدار البيضاء المغرب

الهاتف: 0522833608 / 0522828821 (+212)

الفاكس: 0522833541 (+212)

البريد الإلكتروني:

الإدارة: daralalamia@menara.ma

القسم التجاري: daralalamia\_com@menara.ma

القسم المحاسباتي: daralalamia\_compta@menara.ma

DAR AL ALAMIA LIL KITAB

63 Résidence Al Hassania ,

Bd Mly Driss 1 er –Casablanca- Maroc

Tél : (+212 )0522528821/0522833608

Fax : (+212) 0522833541

E-mail :

Direction : daralalamia@menara.ma

Service Commercial : daralalamia\_com@menara.ma

Service Comptabilité : daralalamia\_compta@menara.ma

كتاب : كفايات التأهيل المهني للمدرس(ة) بين المرجعيات النظرية والتطبيق  
المؤلف: الأستاذ التباري نباري

رقم الإيداع القانوني : MO2740

2016

ردمك : 978 9954 455 43 2

ISBN :978-9954-455-43-2

مطبعة النجاح الجديدة (CTP) - الدار البيضاء



## تقديم الكتاب

يأتي هذا العمل في خضم تحولات حاسمة تشهدها منظومة التكوين بالمغرب؛ تحولات يسمُّها هاجس المهنة، والرغبة في إعادة بناء هذه المنظومة على أمل أن ترسم ملامح مدرس (ة) جديد(ة). ومن دون شك سيقود هذا الوضع الجديد إلى تنامي الشعور لدى مختلف الفاعلين بأن المدرس هو حجر الزاوية في تفعيل المشروع التربوي وتحقيق الغايات التي ينشدها. ومن ثم تزايد الانشغال بمشكل كفايات المدرس وخبراته، وبات الاهتمام منصبا حول أنجع السبل لتحقيق ذلك.

وقبل أن نسافر بين صفحات الكتاب، يبدو لزاما الإشارة إلى أن الذين يعرفون كاتبه عن قرب يدركون لامحالة، أن هذا الكتاب الذي وضع بين يدي القراء من مهتمين وفاعلين، إنما هو ثمرة خبرة وتجربة للأستاذ التباري نباري على مدى سنوات امتهن خلالها التكوين، وانخرط في عدة أورش ومشاريع أطلقتها المنظومة التربوية بالمغرب، وهو الأمر الذي أهله ليكون نظرة شاملة ومتكاملة عن أهم القضايا التي تهم الأستاذ المتدرب والممارس المكون والمهتم التربوي بوجه عام

من هذا المنطلق، يشعر قارئ فقرات هذا الكتاب أنه يمزج في آن واحد ما بين الممارسة الحية ذات الارتباط بديداكتيك المواد، ومنها مادتي التاريخ والجغرافيا التي تم اعتمادها كمثال، وبين الخلفيات النظرية التي تؤسس لهذه الممارسة. وقد استلزم ذلك أن يتسلح البحث بأدوات جديدة، وأن يتوسل بمرجعيات تمكن من معالجة قضايا تكوين المدرس، ومشكلات تطوير الكفايات، وخططها، وبات ضروريا أن يستند الكتاب إلى حقول جديدة من العلوم كتلك التي تهتم بالتخطيط، أو بمعالجة المادة من منظور إبستمولوجي وديداكتيكي.

لقد التزم الكتاب على مستوى تمفصلات فصوله، بالخلفية المرجعية لمنظومة التكوين والتي تعتمد الكفايات الثلاث: التخطيط والتدبير والتقويم، بيد أن هذا الثالوث لا يشكل سوى هيكل لتوضيب الكتاب، لأنه يحتوي بين سطوره رصيدا تربويا متنوعا تتضمنه عدة محاور وملفات من قبيل المناهج التربوية والذكاءات المتعددة والنقل الديداكتيكي ورصد التمثلات والتعاقد الديداكتيكي والموارد السوسيو عاطفية وتدبير الفعل التربوي وتدبير الفصل الدراسي وإشكالية الانضباط... ولعل هذا الزخم التربوي والمفاهيمي والمنهجي هو الذي يجعل من الكتاب رحلة في غمار التربية عامة، والبيداغوجيا والديداكتيك خاصة، يمكن أن تفيد أي أستاذ ممارس يروم تعزيز خبرته، أو أستاذ متدرب يبني مشروعه المهني، أو مهتم بشؤون التربية والتكوين من أطر التكوين والإشراف.

د عبد اللطيف الفاربي يونيو 2016



## هذا الكتاب

لقد ارتبط التأهيل المهني للمدرس على الصعيد العالمي، بظهور مفهوم "المهنة" ابتداء من عقد ثمانينيات القرن العشرين، وهو مفهوم ديناميكي تبنته حركية ظهرت في أمريكا الشمالية لتنتشر في أوروبا وباقي العالم، يروم الارتقاء بالأداء المهني للمدرس إلى أعلى درجات الإتقان، بعد أن أثبتت البحوث التربوية أن التدريس الفعال رهين بالدرجة الأولى بشخصية المدرس وكفايات التدريس التي يتمتع بها.

وتتحقق هذه المهنة عبر التأهيل المهني للمدرس وتملكه لكفايات مهنية محددة؛ فوفقاً للمجلس العالمي لمعايير التدريب والأداء والتدريس International Board of Performance and Instruction for Training Standards (2006). تعرف الكفاية بأنها مجموعة متكاملة من المعارف، والمهارات، والاتجاهات التي تمكن الفرد من تادية أنشطة مهنية محددة بفاعلية، وفقاً لمعايير الأداء المتوقعة للوظيفة، قد حدد المجلس خمس كفايات رئيسية للتدريس، هي:

- كفاية الشخصية.
- كفاية التخطيط والإعداد.
- كفاية طرائق واستراتيجيات التدريس.
- كفاية التقييم.
- كفاية إدارة بيئة التعلم.

وعلى الصعيد الوطني، وسعياً لبلورة مناهج تكوين "مُهمّنة" وضعت اللجان المختصة في فبراير 2012، تحت إشراف الوحدة المركزية لتكوين الأطر، قائمة كفايات مهنية للتأهيل المهني للأستاذ المتدرب، تتجلى في كفايات التخطيط والتدبير والتقييم.

- يعرف هذا الكتاب بالكفايات المهنية الكفيلة بالتأهيل المهني للمدرس، وهي:
- تخطيط التعليمات باستثمار الطرائق والوسائل البيداغوجية والديداكتيكية الملائمة.
  - تدبير التعليمات باستحضار توجهات المنهاج والخصوصيات الديداكتيكية للمادة.
  - تقويم كفايات المتعلمين عبر تقويمات تواكب تخطيط وتدبير المدرس (ة) للتعليمات.

لقد زاوج الكتاب بين الدراسات النظرية التي قاربت عدة مواضيع ذات علاقة بعلوم التربية والديداكتيك باعتبارها مرجعيات ناظمة، وبين تطبيقاتها المتعلقة بتخطيط التعليمات وتدبيرها وتقويمها مع أمثلة تطبيقية معبرة من مادتي التاريخ والجغرافيا، تتضمن سيناريو لتحضير الدرس وتدبير وضعياته التعليمية التعلمية وسياقاته المواقبة، استناداً إلى المرجعيات العامة والبيداغوجية والديداكتيكية والابستمولوجية الناظمة للمنهاج الدراسي، مع أمثلة معبرة من صميم الممارسة الفصلية.



كما يتضمن عدة ملفات ذات علاقة وطيدة بالممارسة الفصلية، من قبيل الذكاءات المتعددة والنقل الديدانكتيكي ورصد التمثلات والتعاقد الديدانكتيكي والموارد السوسيو عاطفية وتدريب الفعل التربوي وتدريب الفصل الدراسي ...

- يتوجه هذا الكتاب إلى كل الفاعلين والمهتمين بقطاع التربية والتعليم، من:
- ﴿ أساتذة ممارسين يسعون إلى التكوين المستمر، بهدف الارتقاء بأداءهم الصفي أو الإعداد للامتحانات المهنية.
  - ﴿ أساتذة متدربين يسعون إلى تثبيت التأهيل المهني وتملك المهنة استعدادا لامتحانات الكفاءة التربوية.
  - ﴿ طلبة أساتذة بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين والمدارس العليا، من أجل اكتساب الكفايات المهنية لمدرس المستقبل من تخطيط وتدريب وتقويم للتعليمات.
  - ﴿ طلبة خريجي الجامعات، يسعون إلى الاستعداد لمباريات ولوج المدارس العليا والمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين.

يهدف هذا الكتاب تمكين هؤلاء جميعا من:

- ❖ تملك الاختيارات والتوجهات التربوية العامة لمنهاج تدريس مختلف المواد الدراسية واستحضار هذه الاختيارات عند التدريس، سواء في محطة تحضير التعليمات أو تدبيرها أو تقويمها.
- ❖ تملك مرجعيات المدخل البيداغوجي المتعلق ببيداغوجيا الكفايات والقيم بالنسبة لكافة المواد الدراسية، وكذا المرجعيات الإيستمولوجية والديدانكتيكية لأحدى المواد كمثل (التاريخ والجغرافيا)، وحسن تنزيلها عند تحضير الدرس أو تدبيره وتقويمه.
- ❖ الانفتاح الفعلي على مقتضيات التدريس بالكفايات، بالوقوف عند المفاهيم ذات الصلة بهذه المقاربة وتنزيلها داخل سيناريو بدرس من المقرر، يتضمن تحضير وتدريب وضعياته التعليمية التعليمية بمختلف أنشطتها ومقتضيات إنجازها، والموارد الكفيلة بتحقيق أهداف التعلم، مع الوقوف عند المبادئ الناظمة لها كالأشكلة والفارقة والبنائية ...
- ❖ ضبط آليات التعامل مع السياقات التي تواكب تدبير المدرس للتعليمات، من استعمال للوسائل التعليمية كالسبورة والعتاد البيداغوجي، واعتماد أشكال عمل ديدانكتيكي وتقنيات تنشيط مناسبة، وحسن تدبير فضاء التعلم انطلاقا من مرجعيات نظرية دقيقة، وتدريب زمن الحصص الدراسية باستحضار عنصر الانتباه، وتحقيق تواصل بيداغوجي فعال انطلاقا من تعرف بعض نماذج الكلاسيكية والجديدة، تواصل ينطلق من مستجدات هذا الحقل الهام أملا في تخليقه والحد من مشاكل عدم الانضباط.

والله ولي التوفيق



## فهرس

### الفصل الأول : تخطيط التعلمات

8	مدخل	• مفهوم تخطيط التعلمات وأهميته.....
9		• الصعوبات التي تعترض المدرس عند تخطيط التعلمات.....
10		• المدرس وخطوات تخطيط التعلمات.....
12	المبحث الأول	- المدخل العام المعتمد في بناء المناهج التربوية المغربية.....
12		• الاختيارات والتوجهات التربوية المعتمدة في بناء المناهج التربوية
16		• اختيارات وتوجهات خاصة بتحديد مواصفات المتعلمين.....
18	المبحث الثاني	- المدخل الابستمولوجي والمرجعية اليداكتيكية لمادتي..... التاريخ والجغرافيا
18		• المبادئ العامة والتوصيات المعتمدة في بلورة منهاج مادة التاريخ..
18		• المنطلقات والسياق الاجتماعي والتربوي الناظم لمناهج مادة التاريخ
24		• أسس منهاج مادة الجغرافيا: السياق الاجتماعي والتربوي.....
26	ملف	مقومات مادة الجغرافيا من خلال مثال معبر من المقرر الدراسي.....
49	المبحث الثالث	- المدخل البيداغوجي: التدريس بالكفايات.....
55		• مفاهيم أساسية في ظل المقاربة بالكفايات.....
60		• التدريس بالكفايات بالمغرب: السياقات والمرجعيات الكفايات
62		النوعية لمادتي التاريخ والجغرافيا وسبل أجرائها بالمنهاج.....
69	ملف	• المبادئ والأسس النظرية لأجراة منهاج مادتي التاريخ والجغرافيا.. نظرية الذكاءات المتعددة..... وعلاقتها بالتعلم من خلال وثائق
75	المبحث الرابع	الموارد بدرس التاريخ والجغرافيا.....
75		• الموارد والتدريس بالكفايات: أي علاقة؟.....
77		• أنواع الموارد ومكوناتها بدرس مادتي التاريخ والجغرافيا.....
80	ملف	الموارد السوسيو عاطفية: الاتجاهات، القيم، المواقف، المبادئ.....



88	المبحث	- النقل الـديداكتيكي.....
88	الخامس	• تعريف النقل الـديداكتيكي والمتدخلون في المعرفة.....
90		• مستويات النقل الـديداكتيكي ومقتضياته.....
92		• المبادئ والقواعد الناظمة لعمل المدرس خلال النقل الـديداكتيكي
94	ملف	النقل الـديداكتيكي وتصور وانتاج دعامة ديداكتيكية..... انطلاقا من معرفة عالمة
100	المبحث	- تحضير الوضعيات التعليمية التعليمية.....
100	السادس	• تحضير الوضعية الاستكشافية، بمختلف أنشطتها.....
103		• تحضير الوضعية الـديداكتيكية المتعلقة ببناء التعلم وإرساء الموارد
108		• تحضير الوضعية المهيكلة.....
110		• تحضير وضعيات التقويم المواقب للدرس.....
113	المبحث	- إعداد جذابة الدرس.....
113	السابع	• عناصر الجذابة من خلال بعض الأدبيات البيداغوجية.....
114		• مكونات جذابة الدرس من خلال مثال معبر من المقرر الدراسي....
120		الفصل الثاني: تدبير التعلم.....
		المحور الأول:
122	تقديم	تدبير الوضعيات التعليمية التعليمية المكونة للدرس.....
122		• الوضعية التعليمية التعليمية: تعريفها وعناصرها وأنواعها.....
125		• الوضعيات التعليمية التعليمية في درس التاريخ والجغرافيا.....
126	المبحث	- تدبير الوضعية الاستكشافية.....
126	الأول	• النشاط الأول: مراجعة الدرس السابق.....
127		• النشاط الثاني: تقديم عنوان الوحدة الدراسية.....
128		• النشاط الثالث: التقويم التشخيصي ورصد التمثلات.....
132		• النشاط الرابع: التصريح بأهداف التعلم والتعاقد الـديداكتيكي.....
133		• النشاط الخامس: التدبير الإشكالي لنشاط التمهيد.....
	ملف	توظيف التمثلات في التعلم ورصدها خلال سيرورة إنجاز الدرس.....
137		



141	المبحث الثاني	- تدبير الوضعية اليداكتيكية: ارساء الموارد/ بناء التعلمات ...
141		• ارساء الموارد بدرس التاريخ والجغرافيا، المكونات: ..... الموارد المعرفية/المنهجية الفكرية/المهارية / السوسيو عاطفية.....
144		• استثمار الدعامات اليداكتيكية لبناء التعلمات:.....
145		- مبادئ وشروط ومرجعيات استثمار الدعامات اليداكتيكية.....
145		- خطوات استثمار الدعامات اليداكتيكية مع أمثلة معبرة:.....
191		• تدبير نشاط رسم الدعامات اليداكتيكية لبناء التعلمات.....
191		- الجداول الاحصائية: قراءة في عناصرها وأنواعها.....
195		- التمثيل المبياني للجداول الإحصائية.....
202	ملف	رسم المبيانات بواسطة الحاسوب (نموذج المخطط القطاعي).....
206	المبحث الثالث	- تدبير الوضعية المهيكلة.....
207		• الوضعية المهيكلة: المفهوم، المرجعيات والمبادئ الناظمة.....
208		• المقولة الناظمة لنشاط تركيب التعلمات بالكتب المدرسية.....
209		• القواعد الناظمة: سيناريو لتدبير نشاط تركيب التعلمات.....
210	ملف	تقنية تدوين / أخذ النقط بين تدبير الوضعية اليداكتيكية والوضعية المهيكلة.....
214	المبحث الرابع	- تدبير وضعيات التقويم المواقب للدرس.....
214		• تدبير نشاط التقويم التشخيصي.....
214		• تدبير نشاط التقويم المرحلي.....
215		• تدبير نشاط التقويم الاجمالي.....
216	ملف	المدرس وتدبير الفعل التربوي وفق قواعد التعاقد اليداكتيكي.....



## المحور الثاني

230	تدبير السياقات المواقبة لتدبير وضعيات الدرس.....	
230	- استعمال السبورة عند تدبير التعلّيمات.....	السياق الأول
230	• التعريف بالسبورة وبأهميتها البيداغوجية.....	
233	• المعايير والقواعد التي تحكم استعمال السبورة عند تدبير التعلّيمات..	
241	- تدبير فضاء التعلم (الفصل الدراسي).....	السياق الثاني
241	• تعريف فضاء التعلم: بنيات الفصل الدراسي.....	
243	• قواعد وميكانيزمات تدبير مجال الفصل الدراسي.....	
252	• الأستاذ وتدبير فضاء التعلم: المجال والبيئة السوسيو نفسية.....	
255	- أشكال العمل الديداكتيكي وتقنيات التنشيط.....	السياق الثالث
255	• المبادئ الناظمة لاختيار أشكال العمل الديداكتيكي.....	
256	• أشكال العمل الديداكتيكي ونماذج من تقنيات التنشيط.....	
	الحوار الديداكتيكي :	ملف
266	تعريفه / أهدافه / أشكاله وقواعده، واختلالاته.....	
271	- تدبير زمن التعلم.....	السياق الرابع
272	• أنماط الزمن المدرسي المعتمدة بالمنهاج المغربي وأصنافه.....	
273	• المتغيرات المؤثرة على تدبير زمن التعلّيمات وسبل تجاوزها.....	
276	• تدبير زمن الحصة واستحضار مستويات الانتباه عند المتعلمين....	
280	- التواصل البيداغوجي.....	السياق الخامس
291	• مفهوم التواصل ونماذج ومتغيراته.....	
285	• أشكال التواصل: اللفظي وغير اللفظي.....	
308	• معيقات التواصل داخل الفصل الدراسي وسبل تجاوزها.....	
315	• تدبير/إدارة الفصل الدراسي وتخليق التواصل.....	
	تدبير الفصل الدراسي	ملف
320	وإشكالية انضباط / ضبط المتعلمين.....	



## مدخل: مفهوم التخطيط

### 1 - تعريف التخطيط وأهميته

❖ **التعريف اللغوي للتخطيط:** تتعدد التعاريف بشأن هذا المفهوم، فمعجم " Le petit robert " يعرف التخطيط ب Planification وهو: " تنظيم بحسب تصميم معين "، وفي معجم " Hachette " وردت لفظة خطط Planifier بمعنى " نظم وتوقع في ضوء تصميم أو خطة ". وحسب التعريفين السابقين، يتضمن مفهوم التخطيط دلالة التنظيم والتوقع؛ إذ يقوم على وضع تصور لما سيحدث في المستقبل، وعلى تنظيم عدة عناصر ومكونات وفق خطة معينة يقتضيها العمل المراد تحقيقه.

### ❖ التعريف الاصطلاحي لتخطيط التعليمات

■ يعرف التخطيط بأنه تصميم وعملية تقتضي تحديد أهداف دقيقة تتعلق بموضوع ما، وتوفير الوسائل الضرورية لتحقيقها خلال أمد محدد<sup>1</sup>. أما على مستوى التعليمات فالتخطيط " استراتيجية عامة للتدريس، يعدها المدرس طبقا لبرنامج وحسب وضعية معينة... تقدم خطة الدرس مقتضيات الإنجاز والتكيفات الضرورية لما تستلزمه خصائص الأفراد وكذلك الوسائل المتوفرة والشروط الخاصة للتعليم والتعلم<sup>2</sup>.

■ ويعرف أحد الباحثين التخطيط التربوي<sup>3</sup> باعتباره:

« تنظيمًا: " إن التخطيط عبارة عن خريطة سير يهتدي بها المدرس لتوجيه ممارساته وإجراءاته التدريسية... إن عملية التخطيط تجعل العملية التعليمية منظمة ومخططة وهادفة، توجه المدرس إلى خط السير ومدى التزامه بخريطته، وتوجيه انتباه المتعلمين وحصره في تحقيق الأهداف المتوخاة في مخطط المدرس. "

« توقعًا: " إنه تصور إسقاطي لما يمكن أن يكون عليه التدريس المرتقب من أهداف ومعارف وأنشطة تعليم وتعلم ووسائل وتقويم ودعم، لتحقيق أنواع التحصيل المطلوبة. "

■ عرف معجم علوم التربية التخطيط بأنه: " إعداد وتصميم مكونات درس، انطلاقا من أهداف متوخاة، تترجم إلى أنشطة ووسائل تعليمية تعليمية، وإجراءات للتقويم والتصحيح<sup>4</sup>. "

في ضوء التعريفات السابقة يمكن بلورة مفهوم إجرائي لتخطيط الدرس، مفاده أن التخطيط عملية منهجية يتخذ في ظلها المدرس عدة إجراءات منهجية، تبدأ بتحليل حاجات

<sup>1</sup> - PAUL ROBERT ; LE NOUVEAU PETIT ROBERT. Dictionnaire alfabétique et analogique de la langue française 1993 Paris. P 1692

<sup>2</sup> - Renald Legendre. *Dictionnaire actuel de l'éducation* 3éd. Éd : Guérin, 2005, p. 393

<sup>3</sup> - يوسف قطامي 1998 سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي، عمان ، دار الشروق ط1، ص 16

<sup>4</sup> - عبد اللطيف الفاربي، معجم علوم التربية: مصطلحات البيداغوجية والديداكتيك 1 ص 269



المتعلمين، وتحديد أهداف التعلم المتوخى تحقيقها في أفق تحقيق كفايات المنهاج، والتفكير في الموارد الكفيلة بتملك المتعلمين للأهداف المقترحة، والبحث عن الوثائق والدعامات الديدانكتيكية باعتبارها قنوات حاملة للموارد المراد إرساءها ، وتحضير الوضعيات التعليمية التعليمية والأنشطة المنضوية تحتها، وتحديد الوسائل التعليمية والعتاد البيداغوجي وتهيئ محمولاته ، وتحضير أشكال العمل الديدانكتيكي وتقنيات التنشيط المزمع اعتمادها، وأخيرا تنظيم كل هذه العناصر في بطاقة خاصة.

### ❖ أهمية تخطيط التعلّات: تتمظهر أهمية تحضير الدرس في عدة فوائد:

- ☞ التحضير إعداد تربوي مادي يمكن المدرس من التحكم في دواليب تدبير التعلّات؛
- ☞ يعطي التحضير المدرس ثقة في النفس ويجنبه الارتجال لحظة التدبير؛
- ☞ يسهم التخطيط المستمر في صقل كفايات المدرس، وتطوير خبراته المهارية؛
- ☞ يساعد التخطيط على تحديد أفضل الإجراءات المناسبة لتدبير التعلّات وتقويمها؛
- ☞ يمكن التخطيط الجيد المدرس من التحكم في الزمن المدرسي بصورة مثلى، لحظة تدبير التعلّات، إذ يمكنه من إنجاز أنشطة التعلم بأقل كلفة زمنية وجهد.

## 2 - الصعوبات التي تعترض المدرس وسبل تجاوزها:

### ❖ تعترض المدرس صعوبات عدة عند التخطيط، من أهمها:

- مسألة الامام بالمرجعيات الناطمة للمنهاج الدراسي، يجعله في وضعية تيهان؛
- فعدم وضوح الغايات الكبرى والاختيارات والمرجعيات العامة والبيداغوجية والابستمولوجية في ذهن المدرس، يجعل أداءه التعليمي بدون وجهات محددة.

- صعوبات تتعلق بتحليل المحتوى والانتقاء، تطرح لحظة تحضير الدرس، وتهم:
- حصر ما يناسب من أهداف تعلم تصب في اتجاه تحقيق الكفايات المسطرة في المنهاج؛
- انتقاء الموارد الكفيلة بتحقيق أهداف التعلم المسطرة بالدرس؛
- انتقاء ما يناسب من دعامات ديدانكتيكية، لاعتمادها في بناء التعلّات وتدبير الأنشطة؛
- انتقاء أشكال العمل الديدانكتيكي وتقنيات التنشيط المناسبة.

### ■ صعوبات تتعلق بالتنظيم، تهم:

- تنظيم الوضعيات التعليمية التعليمية وفق خطة محكمة تمكن المدرس من حسن التدبير؛
- تنظيم السياقات المواقبة للدرس من أشكال العمل الديدانكتيكي، وتقنيات التنشيط، وتنظيم فضاء التعلم، والوسائل التعليمية والعتاد البيداغوجي، وزمن الحصّة الدراسية؛
- تنظيم العناصر المنتقاة سابقا في بطاقة مناسبة، تيسر للمدرس سبل تدبير العناصر المخطط لها، بأقل جهد وتكلفة، مقابل تحقيق أعلى حصيلة ممكنة.



■ صعوبات تتعلق بالإمكانات المتاحة: تتخذ عدة تجليات، تفرض على المدرس التعامل بواقعية مع الإمكانيات المتاحة واستحضار البدائل الممكنة؛ فمنها صعوبات ترتبط بقلّة الوسائل التعليمية، وأخرى ذات بعد سياقي تهم فضاء التعلم؛ إذ أن مشكلة يعتبرها البعض بسيطة، مثل عدم توفر مكابس للكهرباء بالفصل، ستؤثر سلباً على أداء المدرس وعلى مجهوده لاستثمار تكنولوجيا المعلومات لعرض موارد رقمية.

### ❖ التخطيط كفاية مركبة تتأسس على قدرة المدرس على:

- استحضار المرجعيات الناظمة لتخطيط التعليمات باعتبارها موجهات أساسية لتحضير الدرس؛ وهي مداخل ومرجعيات أشارت إليها الوثائق التربوية الرسمية؛ وتتجلى في:
  - المدخل العام المتحكم في بناء المناهج التربوية المغربية، ومنها منهاج مادتي التاريخ والجغرافيا، وفي الاختيارات والتوجهات الخاصة بتحديد مواصفات المتعلمين؛
  - المدخل البيداغوجي المتحكم في بناء مختلف المناهج التربوية المغربية، بما يتضمنه من اختيارات بيداغوجية تتعلق ببيداغوجيا الكفايات والقيم وتفتح على بيداغوجيات أخرى كالمشروع وحل المشكلات والبنائية والفارسية؛
  - المدخل الابستمولوجي والمرجعية اليداكتيكية لمادتي التاريخ والجغرافيا.
- استكشاف وتعريف وتوظيف المرتكزات السيكلولوجية (نظريات النمو والتعلم) كمرجعية لتخطيط التعليمات؛
- ضبط الترسانة المفاهيمية التي تتأسس عليها مقارنة التدريس المعتمدة بالمغرب بصفة عامة، وكفاية التخطيط خصوصاً؛
- تملك الآليات الكفيلة بتنزيل المرجعيات الناظمة للمنهاج في الممارسة الصفية، وفق نهج بيداغوجي ديداكتيكي سليم يراعي حاجيات المتعلم وخصوصيات المادة، وسبل إجراء الكفايات المسطرة في المنهاج داخل الوحدات الدراسية؛
- تحضير العناصر المرتبطة بالدرس، انطلاقاً من مراعاة حاجات المتعلمين، واختيار أهداف التعلم وحسن صياغتها، وتحضير الوضعية المشكلة، والبحث عن الموارد الكفيلة بتحقيق أهداف التعلم، والتحكم في آليات النقل الديداكتيكي، وتحضير الوضعيات التعليمية العملية وأنشطتها، إلى جانب تهييء الدعامات اليداكتيكية وفق خطوات منهجية دقيقة؛
- تملك آليات تنظيم عناصر الدرس المحضرة في بطاقة، وفق سيناريو قابل للتطبيق، من خلال حصر عناصر جذابة الدرس شكلاً ومضموناً.

### 3- المدرس وخطوات تخطيط التعليمات:

- إن تحضير الدرس من طرف المدرس، يقتضي اتباع عدة خطوات، هي:
  - أولاً- استحضار المداخل المعتمدة في بناء منهاج مادة التاريخ أو الجغرافيا، وهي:
    - ◀ المدخل العام الناظم للمناهج، ويتضمن الاختيارات التربوية المعتمدة في بناء المناهج؛
    - ◀ المدخل الابستمولوجي والمرجعيات اليداكتيكية الخاصة بكل مادة دراسية؛



« المدخل البيداغوجي والمفاهيمي الناظم للمنهاج، وكذا الكفايات النوعية المتعلقة بالبرنامج موضوع التخطيط، وعلاقتها بالمدخلين البيداغوجي والابستمولوجي.

ثانياً- الاطلاع على الكفايات النوعية للمنهاج، واستحضار سبل أجرائها بالدرس عبر أهداف التعلم المقترحة به، وتحليلها وتصنيفها وتحديد المطلوب من كل منها.

ثالثاً- الاطلاع على الدرس موضوع التخطيط بالكتاب المدرسي وتحليل محتواه، والتوسع فيه عبر الانفتاح على مراجع أخرى، مع الوقوف عند العناصر والمقولات الموجودة به، كعنوان الوحدة الدراسية، وأهداف التعلم، والتمهيد، ومختلف المقاطع والأنشطة، إلى جانب مقولة المفاهيم والمصطلحات، وتركيب التعلمات...

رابعاً- الوقوف عند إشكالية الدرس، بحصر الوضعية المشكلة التي يتمحور حولها الدرس، والبحث عن المنطلق أو الدعامة التي ستعتمد فيها، مع تحضيرها وفق خطوات التعامل مع الوضعية المشكلة عند تدبير التعلمات.

خامساً- حصر موارد الدرس واختيار المناسب منها، خدمة لأهداف التعلم المسطرة، من معارف ومعارف الفعل ومعارف الكينونة، وتهيئتها عبر إخضاعها للنقل اليداكتلي.

سادساً- تحضير الوضعيات التعليمية التعلمية التي يتضمنها الدرس رفقة أنشطتها.

- الوضعية الاستكشافية باعتبارها وضعية انطلاق بما تتضمنه من أنشطة؛

- الوضعية اليداكتلية الخاصة بارساء الموارد وبناء التعلمات؛

- الوضعية المهيكلية الخاصة بتركيب التعلمات؛

- وضعيات التقويم المواكب للدرس.

سابعاً- انتقاء الدعامات اليداكتلية المناسبة لبناء التعلمات، وتهيئتها وتخطيط عملية استثمارها استناداً إلى الخطوات المنهجية الخاصة بكل دعامة مع الاستئناس بأسئلة الاشتغال المذيلة للدعامات بالكتاب المدرسي.

ثامناً- اختيار أشكال العمل اليداكتلي المناسبة لكل وضعية تعليمية/ تعلمية، وكذا تقنيات التنشيط، والعمل على تحضيرها.

تاسعاً- تحضير بعض السياقات المواكبة للدرس التي تقتضي تحضيراً قالياً؛ مثل توزيع زمن الحصة المقررة على أنشطة الدرس، وتهيئ الوسائل التعليمية والعتاد البيداغوجي وإعداد فضاء التعلم (الفصل الدراسي) تبعاً لأشكال العمل اليداكتلي.

عاشراً- تنظيم مكونات الدرس داخل جذابة التحضير، يتم تضمينها مختلف العناصر التي تم تحضيرها سابقاً، مع الحرص على احترام ثوابت الجذابة.

يفصل هذا الفصل في هذه المحاور الكفيلة بتخطيط التعلمات، باستحضار المرجعيات العامة والبيداغوجية الابستمولوجية التي يتعين على المدرس الاستناد إليها لتحقيق ذلك، إلى جانب عدة ملفات ذات علاقة بالموضوع.



## المبحث الأول: المدخل العام المعتمد في بناء المناهج التربوية المغربية

قبل البدء في تحضير أي درس، يستحضر المدرس المدخل العام المعتمد في بناء المناهج التربوية المغربية وهو يتضمن عنصرين أساسيين، هما:  
- الاختيارات والتوجهات التربوية المعتمدة في بناء المناهج التربوية المغربية.  
- اختيارات وتوجهات خاصة بتحديد مواصفات المتعلمين.

**1- الاختيارات والتوجهات التربوية المعتمدة في بناء المناهج التربوية:**  
تنطلق الاختيارات التربوية الموجهة لمراجعة مناهج التربية والتكوين المغربية من عدة منطلقات أهمها العلاقة التفاعلية بين المدرسة والمجتمع، والأهداف والمرامي المتوخاة من مراجعة مناهج التربية والتكوين، والتي تتجلى أساسا في تكوين شخصية مستقلة ومتوازنة ومتفتحة للمتعلم المغربي، ملم بدينه وذاته، ولغته وتاريخ وطنه وتطورات مجتمعه، قادر على تمثّل واستيعاب إنتاجات الفكر الإنساني باعتبار المدرسة مجالا حقيقيا لترسيخ القيم الأخلاقية وقيم المواطنة وحقوق الإنسان وممارسة الحياة الديمقراطية.  
ولتفعيل هذه الاختيارات، تم اعتماد التربية على القيم وتنمية وتطوير الكفايات التربوية كمدخل بيداغوجي لمناهج التربية والتكوين.

**1-1- اختيارات وتوجهات في مجال القيم**  
حدد الميثاق الوطني للتربية والتكوين أربع محاور كبرى اعتبرها بمثابة مرتكزات أو مرجعيات ثابتة في مجال القيم،<sup>5</sup> وتتمثل في:  
- قيم العقيدة الإسلامية؛  
- قيم الهوية الحضارية ومبادئها الأخلاقية والثقافية؛  
- قيم المواطنة؛  
- قيم حقوق الإنسان ومبادئها الكونية.

وانسجاما مع هذه القيم، يخضع نظام التربية والتكوين للحاجات المتجددة للمجتمع المغربي على المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي من جهة، وللحاجات الشخصية للمتعلمين من جهة أخرى، وضرورة تنمية القدرة على المشاركة الإيجابية في الشأن المحلي والوطني.<sup>6</sup> واعتمادا على هذه المجالات، تم تحديد قائمة من القيم من طرف لجنة الاختيارات والتوجهات التربوية، على أساسها تم بناء المناهج التربوية في مختلف المواد، ومنها مواد الاجتماعيات.

<sup>5</sup> الكتاب الأبيض: الجزء 1، الوثيقة الإطار للاختيارات والتوجهات التربوية ص 11

<sup>6</sup> - نفس المرجع السابق، ص 11.



❖ بعض القيم التي وردت في الوثيقة الإطار تم تبنيها في بناء المناهج، ومنها منهاج مواد الاجتماعيات:<sup>7</sup>

مجالات القيم	القيم المرتبطة بالحاجات المجتمعية	القيم المرتبطة بالحاجات الشخصية
قيم العقيدة الإسلامية السمحاء	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ ترسيخ الهوية المغربية الإسلامية والحضارية، والوعي بتنوع وتفاعل وتكامل روافدها.</li> <li>■ اتخاذ موقف إيجابي من الثقافات الأخرى لتعزيز قيم العقيدة الإسلامية وتفتحها.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ التشبع بقيم العقيدة الإسلامية.</li> <li>■ التشبع بروح الحوار والتسامح وقبول الاختلاف.</li> </ul>
قيم الهوية الحضارية ومبادئها الأخلاقية والثقافية	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ التفتح على مكاسب ومنجزات الحضارة الإنسانية.</li> <li>■ تكريس حب المعرفة وطلب العلم والبحث والاستكشاف.</li> <li>■ ترسيخ قيم المعاصرة والحدثة.</li> <li>■ التفتح على الثقافات الأخرى بمختلف أنواعها وتوظيفها لتكوين رصيد ثقافي إيجابي.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ التعامل الإيجابي مع الموروث الثقافي والحضاري المغربي.</li> <li>■ الثقة في النفس والتفتح على الغير.</li> <li>■ إعمال العقل والفكر النقدي.</li> <li>■ الوعي بالزمن والوقت كقيمة في المدرسة وفي الحياة.</li> <li>■ الاستقلالية في التفكير والممارسة.</li> </ul>
قيم المواطنة والديمقراطية	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ تكريس حب الوطن وتعزيز رغبة خدمته.</li> <li>■ التربية على المواطنة وممارسة الديمقراطية.</li> <li>■ تنمية القدرة على المشاركة الإيجابية في الشأن المحلي والوطني.</li> <li>■ تنمية قيم المسؤولية والمشاركة.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ التفاعل الإيجابي مع المحيط الاجتماعي على اختلاف مستوياته.</li> <li>■ التحلي بروح المسؤولية والانضباط.</li> <li>■ ممارسة المواطنة والديمقراطية.</li> <li>■ احترام البيئة الطبيعية.</li> </ul>
قيم حقوق الإنسان ومبادئها الكونية	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ تنمية الوعي بالحقوق والواجبات.</li> <li>■ تنمية الوعي بحرية التعبير وإبداء الرأي كحق ومسؤولية.</li> <li>■ تنمية التربية على مبادئ الحوار واحترام الآخر.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ اكتساب حقوق الإنسان ومبادئها الكونية كما صادق عليها المغرب</li> </ul>

يتعين استحضار مدخل القيم المسطرة في المنهاج عند تخطيط المدرس للتعليمات، والتفكير في سبل تنزيلها بالوحدات الدراسية، بحصر المورد السوسيو عاطفي المزمع إرساءه لدى المتعلمين ؛ قيمة كان أو اتجاهها أو موقفا أو مبدئا.

<sup>7</sup> - دليل الأستاذ والأستاذة: التجديد في الاجتماعيات، السنة الثالثة من التعليم الثانوي الإعدادي ، ص 21



## 2-1- اختيارات وتوجهات في مجال تنمية وتطوير الكفايات:

استندت مراجعة المناهج على المقاربة بالكفايات، حيث وضعت قائمة كفايات، هي:

- ❖ الكفايات الأساس، تصنف إلى ثلاثة أنواع،<sup>8</sup> هي:

- كفايات مرتبطة بتنمية الذات، تستهدف تنمية شخصية المتعلم كفاية في ذاته، باعتباره فاعلا إيجابيا لتحقيق ذاته وبناءها والارتقاء بها، ومن خلال ذلك الارتقاء بالمجتمع ككل؛
- كفايات قابلة للاستثمار في التحول الاجتماعي، والتي تجعل نظام التربية والتكوين يستجيب لحاجات التنمية المجتمعية بكل أبعادها الروحية والفكرية والمادية؛
- كفايات قابلة للتصريف في القطاعات الاقتصادية والاجتماعية، تمكن من الإستجابة لحاجات الاندماج في القطاعات المنتجة ولمتطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

❖ انطلاقا من الكفايات الأساس السابقة الذكر، تم اشتقاق عدة أصناف من الكفايات، تتخذ طابعا استراتيجيا أو تواصليا أو منهجيا أو ثقافيا أو تكنولوجيا<sup>9</sup>:

❖ الكفايات الاستراتيجية، تستهدف:

- معرفة الذات والتعبير عنها؛
  - التموّج في الزمان والمكان؛
  - التموّج بالنسبة للآخر، وبالنسبة للمؤسسات المجتمعية والتكيف معها ومع البيئة؛
  - تعديل المنتظرات والاتجاهات والسلوكات وفق تطور المعرفة والعقلية والمجتمع.
- ❖ الكفايات التواصلية، تستهدف:

- إتقان اللغة العربية ومنح حيز مناسب للغة الأمازيغية والتمكن من اللغات الأجنبية؛
  - التمكن من أنواع التواصل في مجالات تعلم المواد الدراسية؛
  - التمكن من مختلف أنواع الخطاب (الأدبي، والعلمي، والفني...) المتداولة.
- ❖ الكفايات المنهجية، تستهدف اكتساب المتعلم:

- منهجية للتفكير وتطوير مدارجه العقلية؛
- منهجية للعمل في الفصل وخارجه؛
- منهجية لتنظيم ذاته وشؤونه ووقته وتدبير تكوينه الذاتي ومشاريعه الشخصية.

❖ الكفايات الثقافية، تهدف إلى:

- تنمية الرصيد الثقافي للمتعلم، وتوسيع دائرة إحساساته وتصوراتهِ ورؤيته للعالم وللحضارة البشرية بتناغم مع تفتح شخصيته بكل مكوناتها؛
  - ترسيخ هوية المتعلم كمواطن مغربي وكنسان منسجم مع ذاته ومع بيئته ومع العالم؛
- ❖ الكفايات التكنولوجية، تستهدف تنمية للمتعلم تعتمد أساسا على:

- القدرة على تصور ورسم وإبداع وإنتاج المنتجات التقنية؛
- التمكن من تقنيات التحليل والتقدير والمعايرة والقياس، وتقنيات ومعايير مراقبة الجودة، والتقنيات المرتبطة بالتوقعات والاستشراف؛

<sup>8</sup> الكتاب الأبيض: الجزء 1، الوثيقة الإطار للاختيارات والتوجهات التربوية ص 12

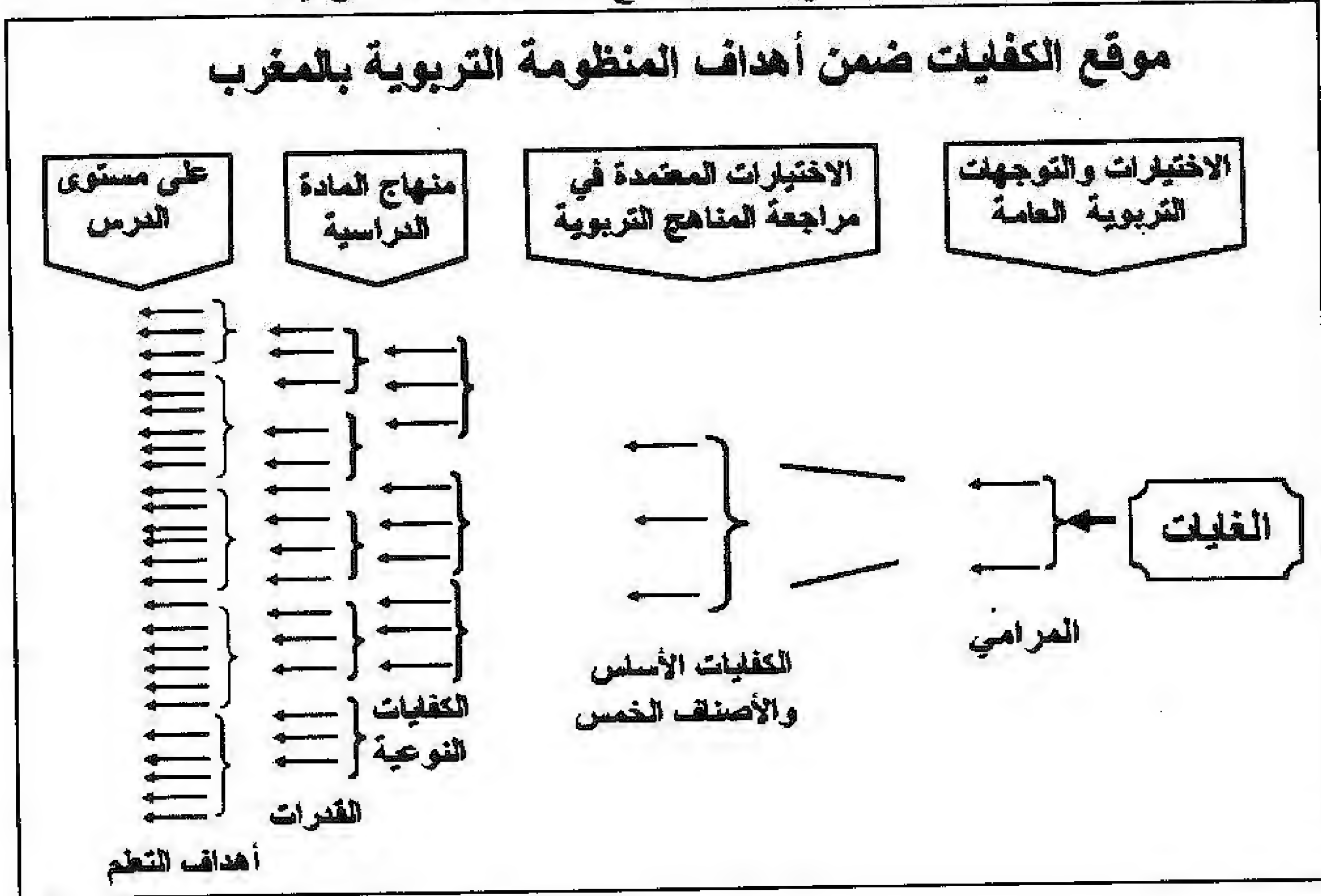
<sup>9</sup> نفس المرجع السابق ص 13



- التمكن من وسائل العمل اللازمة لتطوير تلك المنتجات وتكييفها مع المستجدات؛
  - استدماج أخلاقيات المهن والحرف والأخلاقيات المرتبطة بالتطور العلمي والتقني
- بارتباط مع منظومة القيم الدينية والحضارية وقيم المواطنة وقيم حقوق الإنسان ومبادئها.

وقد ركزت هذه الوثائق الرسمية على عنصري شمولية مكوناتها والتدرج البيداغوجي في برمجتها، حيث يتعين مقاربتها من منظور شمولي، ووضع استراتيجيات مناسبة لاكتسابها، لتيسير اكتساب هذه الكفايات وتنميتها وتطويرها على الوجه اللائق عند المتعلم<sup>10</sup> سواء على مدى متوسط (أسدس مثلاً) أو مدى طويل (موسم دراسي أو سلك).

❖ موقع الكفايات بالمنظومة التربوية: رغم ما يميز المقاربة بالكفايات، فإنها تبقى وفية للاختيارات والأهداف التربوية العامة، كالغايات والمرامي التي تحددها الاختيارات التربوية والتكوينية والمنهاج الدراسي، كما توضح ذلك الخطاطة الموالية:<sup>11</sup>



### 3-1- اختيارات وتوجهات في مجال المضامين، متعددة أهمها:

❖ اعتبار المعرفة إنتاجاً وموروثاً بشرياً مشتركاً، تساهم البشرية جمعاء في إنتاجه، وفي ظل ذلك يصبح مكون المعرفة الخصوصية جزءاً لا يتجزأ من هذه المعرفة الكونية؛ لذا فمقاربة المضامين تقتضي تناول الانتاجات الوطنية في علاقتها بالانتاجات الكونية مع

<sup>10</sup> - نفس المرجع السابق، ص 12

<sup>11</sup> - شكر حسن وآخرون، المنهاج، الكفايات، التقويم: المحور الثاني، ص 31.



الحفاظ على ثوابت المملكة المغربية.

- ❖ الاهتمام بالبعد المحلي والوطني للمضامين وبمختلف التعبيرات الفنية والثقافية اعتباراً لغنى وتنوع الثقافة الوطنية والثقافات المحلية والشعبية لكونها روافد للمعرفة؛
- ❖ اعتماد مبدأ الاستمرارية والتدرج في عرض المعارف عبر الأسلاك التعليمية؛ والحرص على توفير حد أدنى منها لجميع المتعلمين في مختلف الأسلاك والشعب.
- ❖ تجاوز التراكم الكمي للمضامين المعرفية المختلفة عبر المواد التعليمية؛ ومقابل ذلك استحضار البعد المنهجي والروح النقدية في تقديم محتويات المواد.

#### 4 - 1 اختيارات وتوجهات في مجال تنظيم الدراسة:

يهدف تنظيم الدراسة بالأسلاك التعليمية، إلى الارتقاء بجودة الفعل البيداغوجي، والرفع من فعالية التدريس ومن جدوى التعلم؛ مع التدرج من سلك إلى آخر بما يضمن:

- ❖ في التعليم الابتدائي: المرونة في تنظيم الحصص الدراسية وتكييف مضامينها مع حاجات المتعلمين بالأساس ومع متطلبات البيئة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية المباشرة.
- ❖ في التعليم الثانوي: اعتماد تنظيم مكون من دورات دراسية نصف سنوية، والانتقال من برامج مبنية على مواد دراسية في السلك الإعدادي، إلى برامج مبنية على مجزوءات بالسلك الثانوي التأهيلي. وتتضمن الوثائق الرسمية إشارات مستفيضة حول تنظيم الدراسة وفق معايير تتلاءم والمستجدات المراد إدخالها على الأسلاك التعليمية، راعت تنظيم كل سنة دراسية عبر دورتين من سبعة عشر أسبوعاً على الأقل، تتضمن ست دورات في السلك التأهيلي بما فيها الدورة المخصصة للجذع المشترك، وست دورات في السلك الإعدادي، مقابل اثني عشر دورة في التعليم الابتدائي.

#### 2 : اختيارات وتوجهات خاصة بتحديد مواصفات المتعلمين:

وضحت الوثائق الرسمية الحثيات الناطمة لمواصفات المتعلمين المتوخى تحقيقها:<sup>12</sup>

" حتى يتمكن النظام التربوي المغربي من تزويد المجتمع بمواطنين مؤهلين للبناء المتواصل للوطن على جميع المستويات، تقتضي الضرورة إكساب المتعلمين الكفايات الملزمة وإتاحة الفرص، لجميع بنات وأبناء المغرب، وتشجيع المتفوقين منهم دون تمييز".

لقد حددت ضرورات تكوين هذا المتعلم، عدة أولويات تتعلق بالكفايات المأمول تحقيقها، تأخذ بعين الاعتبار خصوصية المتعلم في كل مستوى:

- ❖ في التعليم الابتدائي: تضمنت قائمة مواصفات المتعلم بهذا السلك:<sup>13</sup>
- مواصفات مرتبطة بالقيم والمقاييس الاجتماعية: تهم التثبث بالقيم الدينية والخلقية والوطنية والإنسانية، والتشبع بروح التضامن والتسامح والنزاهة، وبمبادئ الوقاية الصحية

12 - الكتاب الأبيض: الجزء 1، الوثيقة الإطار للاختيارات والتوجهات التربوية ص 16

13 - نفس المرجع السابق، ص 21



وحماية البيئة، والقدرة على اكتشاف المفاهيم والنظم والتقنيات الأساسية التي تنطبق على محيطه الطبيعي والاجتماعي والثقافي المباشر.

■ مواصفات مرتبطة بالكفايات والمضامين، تهم القدرة على التعبير السليم باللغة العربية والتواصل باللغة الأجنبية الأولى والنطق بلغة أجنبية ثانية، والتفاعل مع الآخر ومع المحيط الاجتماعي على اختلاف مستوياته ... وعلى تنظيم الذات والوقت والانضباط، مع اكتساب مهارات تسمح له بتطوير ملكاته العقلية والحسية والحركية واستعمال الإعلاميات وعلى الاتصال والإبداع التفاعلي، إلى جانب الإلمام بالمبادئ الأولية للحساب والهندسة.

❖ في السلك الثانوي : قسم الكتاب الأبيض هذه المواصفات على مستوى السلك الإعدادي ، إلى قسمين<sup>14</sup>:

■ مواصفات تهم القيم والمقاييس الاجتماعية المرتبطة بها: تتوخى تزويد المتعلم بمفاهيم العقيدة الإسلامية، والتحلي بالأخلاق والآداب الإسلامية؛ والتشبع بقيم الحضارة المغربية، وبحب وطنه وخدمته، والانفتاح على قيم الحضارة المعاصرة وإنجازاتها؛ والتشبع بقيم حقوق الإنسان وحقوق المواطن المغربي وواجباته. كما ركزت هذه المواصفات على ضرورة درايته بالتنظيم الاجتماعي والإداري محليا وجهويا ووطنيا، والتشبع بقيم المشاركة الإيجابية وتحمل المسؤولية في الشأن المحلي والوطني، والانفتاح على التكوين المهني والقطاعات الإنتاجية والحرفية؛ وتذوق الفنون والوعي بأهمية النشاط الرياضي على الصحة.

■ مواصفات ترتبط بالكفايات والمضامين: تهم التمكن من اللغة العربية وتداول اللغات الأجنبية والتواصل بها؛ والإلمام بالمبادئ الأولية للعلوم الفيزيائية والطبيعية والبيئية، وبالمهارات التقنية والمهنية والرياضية والفنية الأساسية ذات الصلة بمحيط المدرسة. كما تتضمن المواصفات عدة قدرات كالقدرة على التجريد وطرح المشكلات الرياضية وحلها؛ وتكيف المشاريع الشخصية ذات الصلة بالحياة المدرسية والمهنية، واستعمال التكنولوجيات الجديدة.

أما بالسلك التأهيلي، فقد ركزت المواصفات على استكمال تملك الكفايات التواصلية والمنهجية والثقافية والاستراتيجية والتكنولوجية، بما يفيد في تحقيق مواصفات التخرج من مختلف الأقطاب الدراسية. لكن أهم ما يميز هذه المواصفات بهذا السلك أنها تختلف من قطب لآخر، ومن شعبة لأخرى بحكم تعدد الأقطاب والشعب، مراعية في ذلك خصوصية كل شعبة.

**ملحوظة:** يستحضر الأستاذ مواصفات المتعلم في نهاية كل سلك عند تخطيطه للتعليمات، من أجل التحكم في مخرجات التعلم بطريقة استباقية.



## المبحث الثاني : المدخل الابيستيمولوجي والمرجعية الديداكتيكية لمادتي التاريخ والجغرافيا

**تقديم:** يكتسي المدخل الابيستيمولوجي والمرجعية الديداكتيكية لمادتي التاريخ والجغرافيا أهمية خاصة عند تخطيط أي تعلمات تهم المادتين ، فهو محدد لخصوصية كل مادة سواء تعلق الأمر بمرجعيتها الديداكتيكية أو بمقوماتها الابيستيمولوجية. إن أي تخطيط للتعلمات يقتضي استحضار المبادئ المعتمدة في بلورة منهاج مادتي التاريخ والجغرافيا؛ والمنطلقات العامة والسياق الاجتماعي والتربوي لكونها عناصر ناظمة للمنهاج، وموجهة له لحظة التنزيل الميداني، والالمام الجيد بمقومات مادتي التاريخ والجغرافيا بغرض العمل على تنزيلها سواء عند تخطيط التعلمات أو تدبيرها.

❖ المبادئ العامة والتوصيات المعتمدة في بلورة منهاج مادتي التاريخ والجغرافيا: تشكل نبراسا للمدرس وموجها له قبل كل تخطيط للتعلمات، وهي:

- استحضار الوظائف والمقومات والأسس الديداكتيكية لمادتي التاريخ والجغرافيا؛
- استحضار الترابط والتكامل بين مادتي التاريخ والجغرافيا، وبينها وبين المواد الأخرى؛
- استحضار الترسانة المفاهيمية للتدريس بالكفايات، وكذا البيداغوجيات المنفتحة عنها؛
- استيعاب كيفية تنزيل الكفايات النوعية في برامج مادة من مادتي التاريخ والجغرافيا؛
- استحضار مستوى التدرج في تنزيل منظومة الكفايات عبر المراحل والأسلاك.

❖ أهم التوصيات التي تهم اجراءة منهاج مواد التاريخ والجغرافيا: تشير التوجيهات التربوية<sup>15</sup> إلى عدة توصيات، يقتضي استحضارها عند تخطيط التعلمات:

- استحضار الخلفية الديداكتيكية التي تحكمت في وضع كفايات منهاج كل مادة؛
- اعتبار المتعلم عنصرا فاعلا نشيطا في مسار التعلم، وهو منطلق يفرض على المدرس الوعي بدوره الجديد، الذي يجب ألا يتعدى دور التوجيه والارشاد، مع ترك الفرصة للمتعلم لممارسة فعل التعلم بدل فرض فعل التعليم؛
- اعتبار وسائل التدريس مكونا رئيسيا في مسار وضع المناهج وما تقتضيه من شروط مادية كتخصيص قاعات متخصصة لتدريس هذه المواد وتوفير التجهيزات التقنية الضرورية، الانفتاح على المحيط سواء القريب أو البعيد من خلال تنويع طرائق التنشيط.

### 1- المنطلقات العامة والسياق الاجتماعي والتربوي الناظمين لمنهاج مادة التاريخ

#### 1- 1 - المنطلقات العامة: تتمحور حول أهمية التاريخ المدرسي في

التكوين الفكري والمعرفي للمتعلم، ودوره في تنمية ذكائه الاجتماعي وحسه النقدي:

15- البرامج والتوجيهات التربوية لمادة التاريخ والجغرافيا للسنة الأولى من سلك البكالوريا، أبريل 2006 ، ص 3.



❖ منهاج التاريخ آلية لتنمية الذكاء الاجتماعي للمتعلم، وحسه النقدي وتزويده بالأدوات المعرفية والمنهجية لإدراك أهمية الماضي في فهم الحاضر والتطلع إلى المستقبل وتأهيله لحل المشاكل التي تواجهه.<sup>16</sup>

❖ منهاج التاريخ آلية لتنمية الحس النقدي لدى المتعلم: «l'Histoire pour former l'esprit critique»<sup>17</sup>، وتتحقق هذه الوظيفة النقدية من خلال تبني تعلمات تأخذ بعين الاعتبار تنمية روح النقد لدى المتعلم، عبر تمكينه من تحليل الحدث التاريخي وتمحيصه ونقده، استنادا إلى نهج واضح الخطوات؛ فالهدف ليس تزويد المتعلم بمنتوج تاريخي جاهز للاستهلاك، ولكن خلق مؤرخ صغير يمتلك أدوات التعامل مع الحدث التاريخي.

## 2-1- السياق الاجتماعي والتربوي والمرجعية اليداكتيكية:

❖ السياق الاجتماعي: لقد أشار المنهاج إلى أن التاريخ: "يستمد وظيفته المجتمعية من مساهمته صلبة العلوم الاجتماعية الأخرى في تكوين إنسان يفهم مجتمعه (الوطني والدولي) ويتموضع فيه، حتى يصبح مشاركا وفاعلا فيه، فالتاريخ يساهم في التكوين الشخصي للإنسان بتلقيه ذاكرة جماعية تتسع من المجموعة المحلية إلى الأمة ثم الكون، كما يمدّه بالمعالم الأساسية لفهم العالم، والتنظيم المعقلن للماضي والحاضر."<sup>18</sup>

❖ السياق التربوي: يسير منهاج مادة التاريخ في سياق التوجه الذي نادى به الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الذي ينص على جعل المدرسة "مفعمة بالحياة بفضل منهاج تربوي نشيط يتجاوز التلقي السلبي والعمل الفردي إلى اعتماد التعلم الذاتي والقدرة على الحوار والمشاركة في الاجتهاد الجماعي."<sup>19</sup>

كما أشارت الوثيقة الإطار<sup>20</sup> حول الاختيارات والتوجهات التربوية، إلى:

■ أهمية اكتساب وترسيخ قيم الهوية ومبادئها الأخلاقية والثقافية وقيم المواطنة والتي تعد مادة التاريخ إحدى المواد الحاملة لها.

■ التفاعل الإيجابي مع المحيط الاجتماعي على اختلاف مستوياته، واحترام البيئة الطبيعية والتعامل الإيجابي مع الثقافة الشعبية والتراث الثقافي والحضاري المغربي.

■ إعمال العقل واعتماد الفكر النقدي، والوعي بالزمن كقيمة في المدرسة والحياة.

وقد أشار منهاج مواد التاريخ والجغرافيا والتربية على المواطنة إلى تنمية مشاركة المتعلم الإيجابية في الشأن المحلي والوطني، وإحداث توازن بين المعرفة والمعرفة الوظيفية، مع تجاوز التراكم الكمي للمعلومات واستحضار البعد المنهجي، وتنويع المقاربات في التعامل مع المادة.

<sup>16</sup> - نفس المرجع السابق ص 4

<sup>17</sup> - Monique Flonneau, 1996, De la découverte du Monde aux cycle II et III, Nathan, p.4

<sup>18</sup> - التوجيهات التربوية لمادة التاريخ والجغرافيا الأولى من سلك البكالوريا، أبريل 2006، ص 4.

<sup>19</sup> - الميثاق الوطني للتربية والتكوين، ص 8.

<sup>20</sup> - الكتاب الأبيض: الجزء 1، الوثيقة الإطار للاختيارات والتوجهات التربوية ص 12.



- وانسجاما مع هذه المنطلقات، تم استحضار عدة مبادئ في بناء منهاج التاريخ، أهمها:
- وظيفية مادة التاريخ: الفكر النقدي/الماضي لفهم الحاضر/التكوين المنهجي؛
  - الانطلاق من مقومات التاريخ كمادة دراسية في وضع الكفايات والبرنامج؛
  - تنويع المجالات والفترات، وطنيا وعالميا، مع الأولوية للتاريخ الوطني والمعاصر؛
  - استحضار الامتداد التاريخي للمغرب من بدايته إلى الآن؛
  - إعطاء مكانة داخل البرنامج لوحداث تكوينية/ مهارية<sup>21</sup>.

❖ **المرجعية الديدكتيكية لمادة التاريخ:** تشير الوثيقة الصادرة عن اللجنة البيسكلية المتعددة التخصصات، إلى أن تدريس مادة التاريخ يهدف: " تنمية الذكاء الاجتماعي (للمتعلم) وحسه النقدي وتزويده بالأدوات المعرفية والمنهجية لإدراك أهمية الماضي في فهم الحاضر والتطلع إلى المستقبل وتأهيله لحل المشاكل التي تواجهه ".  
أما التوجيهات التربوية فاعتبرت أن المعرفة تتطلب إعمال العقل وشحذ القدرة على التحكم في آليات التفكير التاريخي وذلك بالتأكيد على مسار إنتاج المعرفة التاريخية أكثر من التركيز على منتوجها، توخيا لاستقلالية المتعلم بجعله يكتسب الأدوات المنهجية لمساءلة التاريخ بفكر نقدي، ويثمن الثقل التاريخي لجملة مفرداته، فيصبح مؤهلا للتموضع في الماضي الذي ما زال حاضرا حولنا وفي المجال الذي نعيش فيه<sup>22</sup>.  
يهدف تعامل المتعلم مع المعرفة التاريخية تمكينه من إعمال العقل والتحكم في آليات التفكير التاريخي، واكتساب الأدوات المنهجية الكفيلة بمساءلة التاريخ بفكر نقدي، والتركيز على مسار إنتاج المعرفة التاريخية أكثر من التركيز على المنتوج التاريخي الجاهز.

### 3-1- المقومات الابدستيمولوجية والديدكتيكية لمادة التاريخ:<sup>23</sup>

- ❖ **مجالات التاريخ:** يتأسس موضوع التاريخ على دراسة الماضي البشري بأبعاده المختلفة، باستحضار التفاعلات بين الإقتصادي والاجتماعي والسياسي و"الذهني"  
والديموغرافي ... قصد إعطاء معنى للحاضر وأيضاً للمستقبل، وقد أشارت التوجيهات التربوية إلى المستويات الأساسية التي تكون مقطع المادة التاريخية، وهي:
- التاريخ السياسي الحداثي؛
  - الديموغرافيا التاريخية؛
  - التاريخ الاقتصادي والاجتماعي؛
  - تاريخ العقليات أو "الذهنيات".

<sup>21</sup> وزارة التربية الوطنية (مارس 2002) منهاج التاريخ والجغرافيا والتربية على المواطنة، ص 4.

<sup>22</sup> البرامج والتوجيهات التربوية لمادة التاريخ والجغرافيا الأولى من سلك البكالوريا، 2006 ص 5.

<sup>23</sup> نفس المرجع السابق - ص 5



## ❖ المفاهيم الهيكلية للخطاب التاريخي: يتأسس الخطاب التاريخي على مفاهيم

خاصة بالتاريخ هي:

■ **مفهوم الزمن (Temps):** يركز التاريخ على دراسة الحدث البشري في الماضي باعتباره زمنا قد ولى، لكن دراسة الزمن في علاقته بالحركة وتوالي الأحداث والتطور تحيل على مفاهيم ذات البعد الزمني كمفهوم الماضي والتطور والاستمرارية والقطيعة، ولدراسة هذه المفاهيم وقياس الزمن التاريخي، تستخدم بعض تقنيات العلوم المساعدة، مثل الكرونولوجيا والتحقيب، كما يتطلب التعامل مع الزمن التاريخي، من أي دارس الانتقال من الزمن المعيش (Temps Vécu) إلى الزمن الموضوع (Temps Conçu).

## ■ مفهوم المجال (l'espace): يعرف المجال في التاريخ بأنه: "مجال

تصرف البشر عبر التاريخ، وهو مجال مادي مرتبط بمفهوم الطبيعة، ومرتبب كذلك بمجال انتفع به البشر عبر التاريخ وتعاملوا معه".<sup>24</sup> ويتميز المجال في التاريخ بعدة خصائص:

- تعدد مستويات المجال في التاريخ من المجال القريب إلى المجال البعيد.
- مجال له حدود، يتوطنه بشر تربطهم علاقات متنوعة وتتولى أمورهم سلطة سياسية.
- مجال يعرف تحولا وتغيرا وتطورا مستمرا نتيجة لتفاعل الإنسان معه.

■ **مفهوم المجتمع (Société):** يتضمن سلوكيات وانتاجات البشر في الماضي، سواء كانت سوسيو اقتصادية أو سوسيو سياسية أو سوسيو ثقافية، واعتبارا لكون مفهوم المجتمع من المفاهيم الجامعة، فإن التعامل معه يقتضي " فهم الأفراد والجماعات المكونة للمجتمعات التي عاشت في مجال ما في الماضي، واستيعاب دوافعها وأحكامها ومبادئها وعاداتها من خلال معرفة شروط حياتها الاقتصادية والسياسية والثقافية".<sup>25</sup>

## ❖ النهج التاريخي:

■ يتكون النهج التاريخي من المسار المعتمد في دراسة جزء معين من "واقع" الماضي، ويتضمن العمليات الفكرية المتبعة لبناء المعرفة التاريخية، وتجدر الإشارة إلى أنه لم يحصل إجماع بين الباحثين في حقل ديداكتيك التاريخ حول خطوات منهجية محددة؛ فبعض الباحثين الأجانب حصر هذه الخطوات في سبع عمليات فكرية، هي:<sup>26</sup>

- ملاحظة (observer) ووصف (décrire) الوثيقة (أشياء، آثار أو صور فوتوغرافية)؛
- طرح تساؤلات (Questionner) (إشكالية): كيف؟ لماذا؟ متى؟ لماذا؟؛
- البحث عن وثائق (Se documenter)؛
- التفسير (Expliquer)؛

24 - خديجة واهمي (2002) محاولة وضع نموذج ديداكتيكي في التاريخ، دار القرويين، البيضاء ص. 35

25 - خديجة واهمي، مرجع سابق، ص. 35

26 - Monique Flonneau, (1996), De la découverte du Monde aux cycle II et III, Nathan, p.17



- المَوَدَّلَة (Modéliser)؛
- الحفظ (Mémoriser)؛
- إعادة الاستثمار أو القدرة على التحويل (Réinvestir).

أما الباحث المغربي مصطفى حسني إدريسي، فقد حصر هذه الخطوات كالتالي: <sup>27</sup>

- الخطوة الأولى: الانطلاق من إشكالية يطرحها الحاضر؛
- الخطوة الثانية: التعبير عن الإشكالية بصياغة أسئلة أو تساؤلات؛
- الخطوة الثالثة: بلورة فرضيات؛
- الخطوة الرابعة: تمحيص الفرضيات باستعمال المعطيات المتوفرة؛
- الخطوة الخامسة: بلورة خلاصة: تؤكد، ترفض، تفند، أو تعدل هذه الفرضيات.

أما البرامج والتوجيهات التربوية التي تشكل مرجعية رسمية لتدريس مادة التاريخ ، فقد تبنت نهجا تاريخيا يتضمن ثلاثة خطوات هي: التعريف والتفسير والتركيب، وهو نهج يستمد مرجعيته من الأدبيات الإبيستمولوجية التي وضعها المؤرخ المغربي عبد الله العروي، <sup>28</sup> الذي اختزل خطوات النهج التاريخي في كون: <sup>29</sup> " هُم (المؤرخ) الأول والأخير هو الإجابة عن السؤال: ما هو؟ (Quoi?)، والتعيين يكون بالكشف عن مختلف العلاقات التي تربط الأمر الذي يبحث فيه بكل ما سواه؛ هدف العملية التوضيحية نطلق عليها اسم " التعريف" (Identification)، بعدها يأتي دور الاستيعاب بشتى أشكاله (الاستحضار، التفسير، التعليل) ونطلق عليها بشيء من التجاوز اسم التعليل". ونصل إلى مرحلة الجمع والضم التي نسميها اصطلاحاً "النألفة" (Synthèse).

- خطوات النهج التاريخي وفق منطوق منهاج مادة التاريخ، هي: <sup>30</sup>
- ⊖ الخطوة الأولى: التعريف، إعطاء معنى للحدث التاريخي موضوع الدراسة والإحاطة به من أجل فك ترميزاته، ويعتبر خطوة حاسمة في عملية فهمه ، لأنه ينصب على إدراك بنية الخطاب التاريخي الذي تتضمنه الوثيقة موضع الدراسة، وهو يقتضي:
- تحديد الإشكالية المتعلقة بالحدث التاريخي موضع الدراسة؛
- وضع الحدث في سياقه الزماني والمكاني؛
- التعريف بمصدره وصاحبه؛
- حصر الأنساق والمفاهيم المكونة للمعرفة التاريخية المتناولة؛
- تحديد العناصر المكونة للمعرفة التاريخية. <sup>31</sup>

<sup>27</sup> - ورد ب: " تخطيط وضعيات تعليمية تعليمية استنادا إلى المرجعية اليداكتيكية ص 14"

<sup>28</sup> - عبد الله العروي، مفهوم التاريخ، ص 243.

<sup>29</sup> - نفس المرجع السابق، ص. 242

<sup>30</sup> - البرامج والتوجيهات التربوية لمادة التاريخ والجغرافيا الأولى من سلك البكالوريا، 2006 ، ص 6



- الخطوة الثانية: التفسير، ثاني خطوات النهج التاريخي، وهو عملية فكرية تقوم على :
- إبراز الأسباب العميقة للحدث التاريخي، وذلك بالبحث عما تتضمنه الوثيقة من علاقات أو انتظامات (تناسقات) واتجاهات وترابطات وحركات عميقة؛<sup>32</sup>
  - انتقاء وتصنيف المعطيات التاريخية وترتيبها وفق منطق تاريخي؛<sup>33</sup>
  - تأويل المعطيات التاريخية المدروسة.

ويمر التفسير التاريخي بعدة خطوات،<sup>34</sup> هي:

- ﴿ انتقاء الأسباب المسؤولة عن الحدث حسب معايير محددة، بالانفتاح على ميادين مختلفة (سياسة، اقتصاد، ثقافة، مجتمع) ومجالات جغرافية متنوعة (محلية، جهوية، وطنية، عالمية) وأزمنة متباينة (قصيرة، متوسطة، طويلة)؛
- ﴿ ترتيب الأسباب حسب فعاليتها وأهميتها في صنع الحدث؛
- ﴿ ربط العلاقات بين الأسباب والأحداث التاريخية وموقعها في سيرة التحول.

الخطوة الثالثة: التركيب، يستهدف وفق منطوق منهاج مادة التاريخ:<sup>35</sup> " إيجاد العلاقة والربط بين الجزئي والكلّي، وبين الكلّي والجزئي والانتقال من الخاص إلى العام/التجريد". وتؤكد الباحثة خديجة واهمي على أهمية التركيب في الدرس التاريخي، بقولها إن: "الاكتفاء بمرحلتَي التعريف والتفسير في التاريخ المدرسي شيء غير مجد، والتوصل إلى مرحلة التركيب مسألة ضرورية وأساسية لأنها تمكن التلميذ من التوصل إلى استنتاجات والخروج باقتراحات أساسية في بناء المعرفة... كما تساعد على اكتساب المفاهيم المتناولة خلال مقطع التعلم".<sup>36</sup> وتشير أيضاً إلى ضرورة: "معالجة الحدث وإعادة بنائه بربطه مع أحداث أخرى" وتضيف: "نوجه كل اهتمامنا في هذه المرحلة، نحو إعادة بناء مركبة وشاملة في إطار عام أو في إطار مفهوم معين".<sup>37</sup>

❖ وسائل التعبير في التاريخ: تمثل قنوات تستعمل في نقل المعرفة التاريخية إلى المتعلم، وهي تتكون من وثائق ودعامات ديداكتيكية متنوعة، وقد أشارت التوجيهات التربوية إلى وسائل التعبير التاريخي كالآتي: نستعمل الأدوات التواصلية التالية:<sup>38</sup>

- ﴿ التعبير اللفظي: استعمال كلمات، مصطلحات أفاهيم ومفاهيم تنتمي للسجل التاريخي.
- ﴿ التعبير العددي: استعمال الأرقام لتقديم معطيات تاريخية.

<sup>31</sup> - خديجة واهمي عن Henri Moniot ورد ب: "تخطيط وضعيات تعليمية تعليمية استنادا إلى المرجعية الديداكتيكية" ص 17

<sup>32</sup> - البرامج والتوجيهات التربوية لمادة التاريخ والجغرافيا الأولى من سلك البكالوريا، 2006، ص 6

<sup>33</sup> - واهمي خديجة، مرجع سابق، ص. 43

<sup>34</sup> - شكير حسن وآخرون 2012، تخطيط وضعيات تعليمية تعليمية استنادا إلى مرجعية ديداكتيكية ص 18

<sup>35</sup> - البرامج والتوجيهات التربوية لمادة التاريخ والجغرافيا الأولى من سلك البكالوريا، 2006، ص 6

<sup>36</sup> - خديجة واهمي، نفس المرجع السابق، ص. 50

<sup>37</sup> - خديجة واهمي، نفس المرجع السابق ص. 48

<sup>38</sup> - البرامج والتوجيهات التربوية لمادة التاريخ والجغرافيا الأولى من سلك البكالوريا، 2006، ص 6



« التعبير الكرافيكي: يتميز باختزال المعطيات التاريخية وتنظيمها للتعبير عنها بواسطة الخط الزمني، والخريطة التاريخية، والمبيانات/الخطاطات.

❖ الإنتاجات في التاريخ: 39 يتوصل الدارس إلى هذه الإنتاجات من خلال معالجة

واقع تاريخي، وتتضمن:

- الأحداث التاريخية: يتم تناول الوقائع التاريخية بإعمال العقل (النهج التاريخي) وبتعبئة المفاهيم الأساسية للتوصل إلى اقتراحات جديدة؛ فالحدث التاريخي هو كل ما يأخذ المؤرخ مبادرة انتقائه من الواقع التاريخي ويعطيه تماسكا وحدودا تجعله معقولا وبارزا.
- المفاهيم: المفهوم التاريخي هو في آن واحد هيكل ومادة: الهيكل قار والمادة متطورة (قد يختلف المؤرخون حول "المضمون" في تعريف الدولة خلال حقبة معينة لكنهم يستعملون جميعا الهيكل الصوري، كلهم يتكلمون عن الدولة مهما كانت الحقبة). هذا ويفتح الاستعمال "الإشكالي" للمفاهيم أبوابا للبحث لا نهاية لها.
- الاقتراحات المجردة: هي الإطارات النظرية المرجعية المستعملة في سياق دراسة وقائع تاريخية معينة

## 2 - أسس منهاج مادة الجغرافيا المنطلقات والسياق الاجتماعي والتربوي:

ركز المنهاج على نقل الوظيفة المجتمعية لمادة الجغرافيا من مجرد مادة إخبارية عن الظواهر المجالية إلى مادة تكوينية لها وظيفة فكرية ومجتمعية، تدرب المتعلم على التفكير المجالي، يستند منهاجها على عدة منطلقات مرتبطة بوظائف المادة، وبالسياق التربوي العام، وبمرجعيتها الديدانكتيكية ومقوماتها الإبيستيمولوجية.

❖ المنطلقات: أكد الميثاق الوطني للتربية والتكوين على بناء مدرسة "مفعمة بالحياة، بفضل نهج تربوي نشيط، يتجاوز التلقي السلبي والعمل الفردي إلى اعتماد التعلم الذاتي"،<sup>40</sup> فيما نصت الوثيقة الإطار على "استحضار خلاصات البحث التربوي في مراجعة مناهج التربية والتكوين باعتماد مقاربة شمولية ومتكاملة تراعي التوازن بين البعد الاجتماعي والوجداني، والبعد المهاراتي، والبعد المعرفي والعلاقة البيداغوجية المتفاعلة"<sup>41</sup>.

❖ السياق الاجتماعي: تشكل الجغرافيا ركنا مهما في التكوين الفكري والمدني والاجتماعي للناشئة، لتكون على بيئة من ميكانيزمات المجال الجغرافي ودور الإنسان كفاعل فيه، ولتحقق لديها تربية مجالية مسؤولة. لكن هذه المعرفة الجغرافية لم تعد هدفا لذاتها، بل وسيلة لخدمة الإنسان ومتطلباته في محيطه، وفي ظل ذلك أصبحت الجغرافيا

39 - نفس المرجع السابق، ص4

40 - الميثاق الوطني للتربية والتكوين ص 11

41 - البرامج والتوجيهات التربوية لمادة التاريخ والجغرافيا الأولى من سلك البكالوريا، 2006، ص 9



منهجاً للتفكير المجالي، تركز على الواقع المعيش للفرد والجماعة، وتعالج المكونات المجالية، وتساعد على إعداد المجال والتخطيط له، واتخاذ القرار في شأن قضاياها، ويعتبر انخراط الجغرافيا المدرسية في السياق الاجتماعي، خياراً وطنياً لتكريس الهوية وروح المواطنة، والتحكم في آليات التنمية المستدامة والتخطيط لها، وتجاوز التعامل مع الجغرافيا مجرد مادة إخبارية عن الظواهر المجالية.

❖ **السياق التربوي:** تستمد برامج مادة الجغرافيا مرجعيتها التربوية من سياق تربوي وردت منطلقاته في عدة وثائق رسمية، على مستوى:

■ **الغايات الكبرى:** جعل المدرسة مجالا مفتوحا على المحيط وذلك بنسج علاقات جديدة بين المدرسة وفضائها البيئي والمجتمعي والثقافي والاقتصادي.<sup>42</sup>

■ **التنظيم البيداغوجي:** "التمكن من المفاهيم ومناهج التفكير والتعبير والتواصل والفعل والتكيف، مما يجعل من الناشئة أشخاصا نافعين، قادرين على التطور مع محيطهم المحلي والوطني والعالمي. واكتشاف المفاهيم والنظم التي تنطبق على البيئة الطبيعية والاجتماعية... بما في ذلك الشأن المحلي."<sup>43</sup>

■ **مراجعة المناهج:**<sup>44</sup> إدخال تحسينات جوهرية ترفع من جودة التعليم في جميع مستوياته، وإلى تجزيء المقررات إلى وحدات تعليمية يمكن التحكم فيها.

■ **الاختيارات والتوجهات التربوية العامة:** أشارت الوثيقة الإطار<sup>45</sup> إلى:

- استحضار خلاصات البحث التربوي في مراجعة المناهج، باعتماد مقاربة تراعي التوازن بين البعد الاجتماعي والوجداني والمهاري والمعرفي، متجاوزة سلبيات التراكم الكمي للمعارف.

- القدرة على المساهمة الفعلية في الشأن المحلي والوطني، واحترام البيئة الطبيعية.

- مستوى المضامين: الاهتمام بالبعد المحلي والوطني، واستحضار البعد المنهجي والروح النقدية عند التعامل مع المضامين.

## 2-2 - المرجعية الديداكتيكية:

تفعيلا للمنطلقات والسياقات التربوية المشار إليها، ومسايرة لمستجدات البحث الأكاديمي والديداكتيكي، انفتحت الجغرافيا على الحقل الإبيستمولوجي حيث اعتمدت على عدة مقومات إبيستمولوجية تهم مجالها المدروس، والمفاهيم المهيكلية لخطابها الجغرافي، ونهجها المعتمد في دراسة الظواهر الجغرافية، ووسائل التعبير التي تعتمد عليها وأخيرا انتاجاتها المعرفية كحصيللة. ( انظر ملقا حول مقومات مادة الجغرافيا )

<sup>42</sup>- الميثاق الوطني للتربية والتكوين ص 9

<sup>43</sup>- نفس المرجع السابق ص 25

<sup>44</sup>- نفس المرجع السابق ص 35

<sup>45</sup>- الوثيقة الإطار لمراجعة المناهج التربوية وبرامج تكوين الأطر، ص 11



## ملف: مقومات مادة الجغرافيا

تقديم: يتضمن الملف تعريفا بمقومات مادة الجغرافيا، مع أمثلة معبرة من درس بعنوان "اليابان قوة تكنولوجية" من كتاب التجديد في الاجتماعيات، مستوى الثالثة إعدادي.

### أولا - المجالات الجغرافية:

تقديم: تهتم الجغرافيا بدراسة المجال، وهو مجال طبيعي يحمل منشآت ساكنته ووسائل إنتاجها، ويعكس تاريخها وإرغاماتها وتطلعاتها، وبذلك فالمجال الجغرافي هو نتيجة للتفاعلات المستمرة بين المجتمع ومحيطه الطبيعي بجميع عناصره وموارده ومحيطه البشري بجميع مكوناته ومقوماته (الديموغرافية والإقتصادية والثقافية والتكنولوجية والعمرانية)، مع ما يرافق ذلك من توازنات أو اختلالات بيئية واجتماعية.

1- تعريف المجالات الجغرافية: مجموع الميادين التي تهتم بها الجغرافيا (الطبيعية، البشرية، الإقليمية)، وهي تشكل: "سجلات تحمل مميزات المجال على شكل خامات يتم توظيفها في سياق تصور معالم المجال الجغرافي" وتعرف هذه الميادين تفرعات (بشرية، جغرافيا حضرية...) كما تعيش تطورا تسير عبره حاجيات المجتمع المتجددة بقدر ما تتطور الآليات الفكرية التي توظفها.<sup>46</sup>

وتتجلى هذه الميادين في الميدان الطبيعي (التضاريس، المناخ، التربة) والميدان البشري (دراسة السكان) والميدان الاقليمي (دراسة التكتلات/ الاقاليم).  
مثال من درس: "اليابان قوة تكنولوجية":  
درس: "اليابان قوة تكنولوجية" ينضوي ضمن مجال الجغرافيا الاقتصادية / البشرية.

2 - مفاهيم المجال الجغرافي: يعرف المجال الجغرافي بكونه الكيان الذي يعيش فيه الإنسان، وهناك ثلاثة مفاهيم للمجال:

- المجال الواسع: يقصد به الأرض: باطن/ سطح/ غلاف جوي،
- المجال المحدود: يقصد به المناطق المأهولة،
- المجال الضيق: مناطق ضيقة (مدينة/ قرية)، مجال يستعمل من طرف مجتمع معين.

3 - مميزات المجال الجغرافي: متعددة منها:

- مجال قابل للتوطين: حسب شبكة الأحداثيات وحسب الكيانات المجاورة.

<sup>46</sup> - التوجيهات التربوية لمادة التاريخ والجغرافيا للسنة الأولى من سلك البكالوريا، 2006 ص11



- مجال متطور: تدور فيه حياة الافراد والجماعات، قابل للتمييز في الزمان أو المكان.
  - مجال معقد: يتضمن معطيات متنوعة اقتصادية واجتماعية، به ظواهر ملموسة وغيرها
  - مجال واقعي: هو مجال معاش تدور فيه الحياة اليومية للأفراد.
- مثال من درس: "اليابان قوة تكنولوجية".
- المجال الجغرافي المعني بالدراسة هو: المجال الياباني الطبيعي + المأهول المستغل

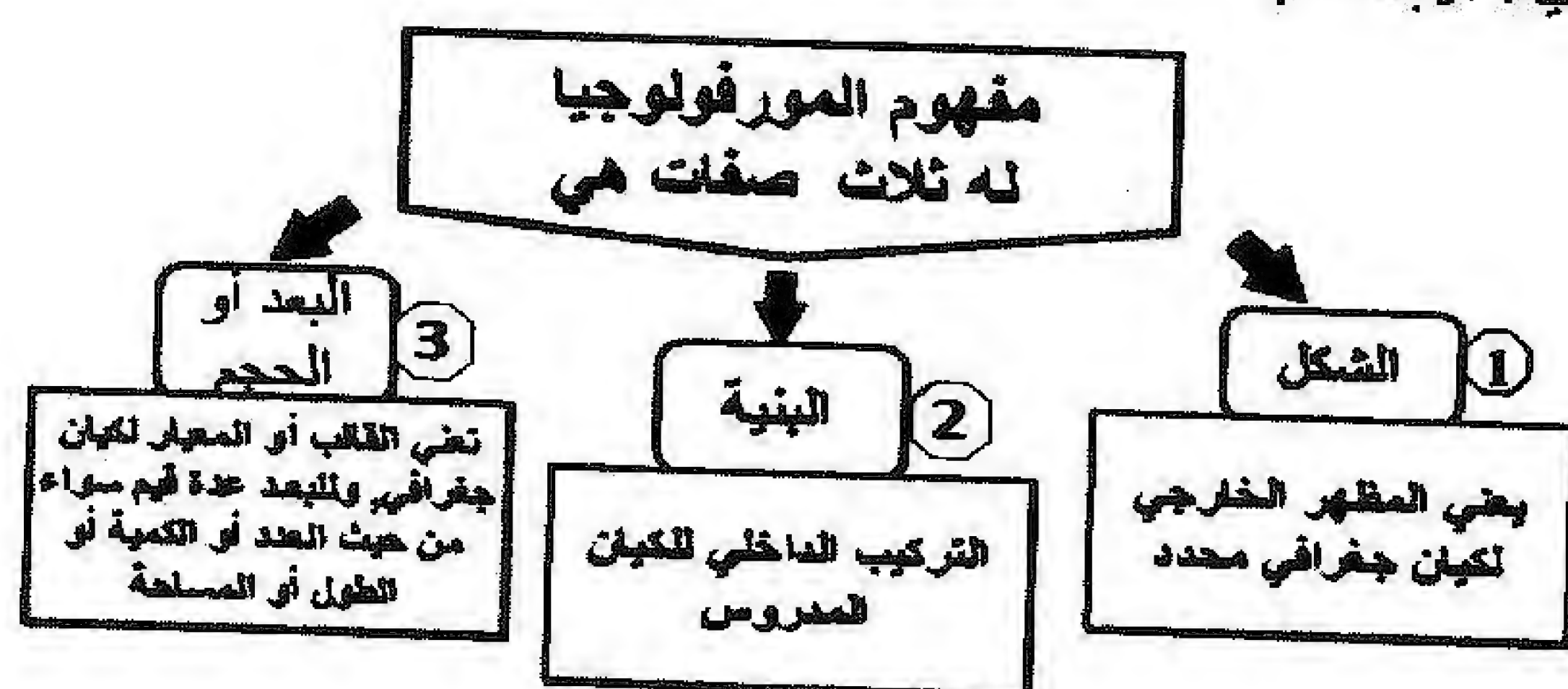
## ثانيا - المفاهيم المهيكلية للخطاب الجغرافي:

تقديم: يتفرع المفهوم إلى نوعين:

- موضوعاتي: يدل على كيان جغرافي محدد، مثال: الري مفهوم موضوعاتي.
  - مهيكل: يعني أحد الأوجه التي يتخذها المفهوم الموضوعاتي، مثال: نظام الري بالمغرب.
- مثال من درس : اليابان قوة تكنولوجية :
- الخطاب في الدرس يتمحور حول مفهوم يهيكل مختلف فقراته هو: القوة التكنولوجية

**1- المفاهيم المهيكلية للجغرافيا:** يقصد بها تلك المفاهيم التي ترتبط بموضوع المادة وتهيكل مكونات خطابها، لفظيا كان أو عدديا أو إيقونيا أو كارتوغرافيا؛ وهو يتمفصل حول ثلاث مفاهيم مهيكلية، يقصد بها الواجهات التي تعالج من خلالها الكيانات الجغرافية، وقد أشارت التوجيهات التربوية<sup>47</sup> على أن هذه المفاهيم، تدل على الواجهات التي تخضع للمعالجة والدراسة، وصفا وتفسيرا وتعميما، وهي ثلاث واجهات هي:

**1-1 مفهوم المورفولوجيا:** يرتبط بالسمات أو الصفات التي تتميز بها الكيانات أو الظواهر الجغرافية المدروسة ، ويقصد به دراسة الأشكال من حيث تنظيمها وتماثلها وتكرارها وأصلها<sup>48</sup>. وتعني المورفولوجيا بدراسة الظواهر الجغرافية من حيث الشكل، البنية، الأبعاد<sup>49</sup>.



47 - نفس المرجع السابق، ص 11

48 - دليل الأستاذ: منار الاجتماعيات، السنة الثالثة من التعليم الثانوي الإعدادي، ص 118

49 - البرامج والتوجيهات التربوية، منهاج التاريخ والجغرافيا للسنة الأولى من سلك البكالوريا، ص 11



أمثلة عن حضور مفهوم المورفولوجيا بصفاته الثلاث داخل درس:  
"اليابان قوة تكنولوجية"

1-1-1- الشكل: يتضمن الدرس عدة وثائق تحتوي خطابا جغرافيا يهيكله

مفهوم المورفولوجيا، بصفة الشكل:

❖ المثال الأول: نص الوسط الطبيعي باليابان، وردت الوثيقة بالنشاط الأول من الدرس:

الوثيقة 3 - نص: الوسط الطبيعي باليابان.  
يبقى الوسط الطبيعي فقيرا ومعاكسا للاستغلال، فالماء يشكل الثروة الطبيعية الوحيدة، والتي تسمح بقيام زراعات مسقية تمكن اليابان من تحقيق أحسن مردود فلاحي في العالم. كما يمكن الماء من التوفر على الكهرباء... أما الموارد المعدنية فهي جد محدودة، مما يفرض الالتجاء إلى استيراد الحاجيات من المواد الأولية الضرورية للصناعة... عن موسوعة: ENCARTA 2005

يتضمن النص خطابا جغرافيا يهيكله مفهوم المورفولوجيا (الصفة، الشكل)، فهو يتضمن جملا تجسد في حمولتها هذا المفهوم مثل: الوسط الطبيعي الياباني فقير ومعاكس للاستغلال؛ الوسط الطبيعي الياباني وفير المياه؛ الموارد المعدنية جد محدودة باليابان.



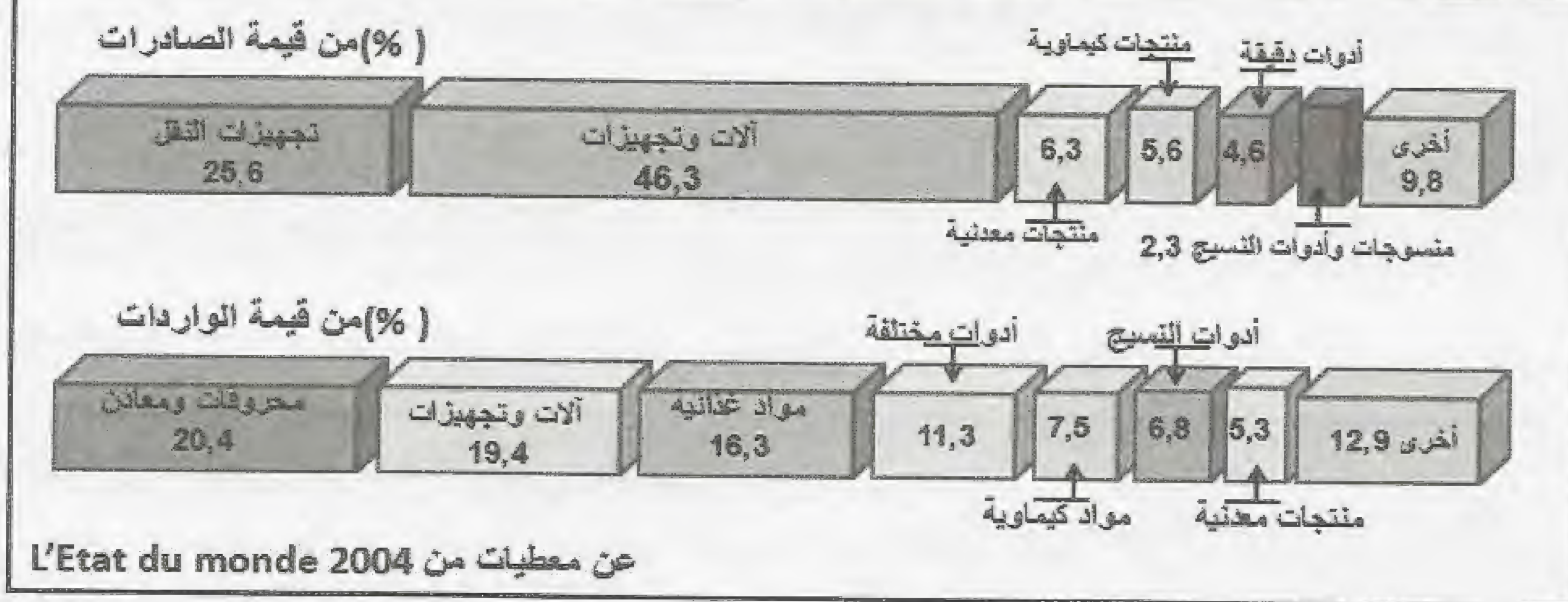
❖ المثال الثاني: صورة الصناعات الدقيقة باليابان: هي صورة فوتوغرافية جغرافية وردت بالنشاط الثالث من الدرس، تحمل الصورة خطابا جغرافيا يهيكله مفهوم المورفولوجيا والصفة هي الشكل: شكل الصناعة اليابانية الممثلة في الصورة: "صناعة يابانية جد متطورة، دقيقة".

1-1-2- البنية: يتضمن الدرس عدة وثائق تحتوي خطابا يهيكله مفهوم

المورفولوجيا، (صفة: البنية)، مثال: مبيان للصادرات والواردات اليابانية سنة 2003، ورد بالنشاط الثالث من الدرس. فهو يتضمن خطابا جغرافيا يشير إلى: «بنية التجارة الخارجية لليابان»، وهي تتضمن تركيبة الصادرات والواردات.



### الوثيقة 8 - مبيان الصادرات والواردات اليابانية ( سنة 2003 )



**3-1-1- البعد:** جدول مصادر الطاقة باليابان، ورد بالنشاط الاول من الدرس يتضمن خطابا جغرافيا يهيكله مفهوم المورفولوجيا (الصفة، البعد/ الحجم) فهو يشير إلى معطيات كمية تتعلق ب: "حجم استهلاك واستيراد اليابان من مصادر الطاقة".

الوثيقة 4 - جدول: مصادر الطاقة في اليابان		
المواد	الاستهلاك	الاستيراد
البنترول (مليار برميل سنة)	1,9	1,5
الغاز الطبيعي (مليار متر مكعب)	80,4	72,2
الفحم الحجري (مليون طن)	150,4	3,2
الكهرباء (مليار كلواط)	964,2	--
النشرة الدولية للطاقة: الولايات المتحدة 2001 <a href="http://WWW.eia.doe.gov">WWW.eia.doe.gov</a>		

**2-1- مفهوم التوطن:** " يدل على المرجعيات المعتمدة في تحديد الموقع ورصد التوزيعات الجغرافية، ويعتمد مفهوم التوطن حسب الحاجيات على مرجعية مطلقة (الإحداثيات) وأخرى نسبية (توطن كيان جغرافي بالنسبة لكيانات أخرى).<sup>50</sup>

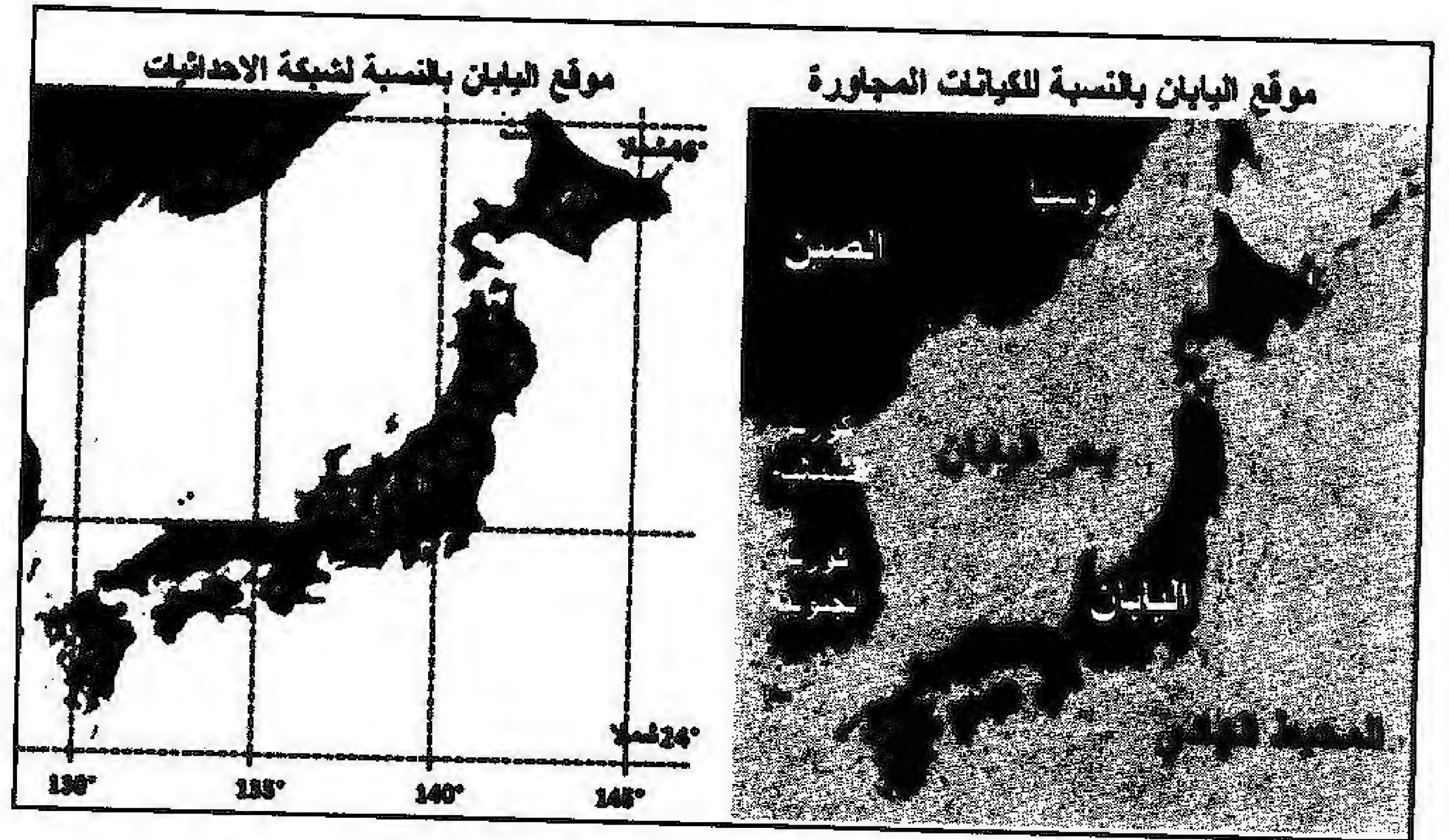
يشمل التوطن مجموع الآثار التي تؤدي معالجتها إلى توضيح الأساس الأرضي لمجال جغرافي، ويشكل هذا المفهوم هاجسا في الفكر الجغرافي، وارتبط بطرح السؤال: أين؟ فقد اعتبر فيدال دولابلاش الجغرافيا علم الأماكن،<sup>51</sup> ويحدد التوطن على مستويين:

- مستوى عام يهم موقع الكيان الجغرافي على سطح الأرض باعتماد الإحداثيات الجغرافية؛
- مستوى ثاني يهم موقع الكيان بالنسبة لكيانات جغرافية مجاورة. مثال:

<sup>50</sup> - نفس المرجع السابق، ص 11

<sup>51</sup> - عبد المولى بلفقيه (2003-2002) التفسير الجغرافي في الكتاب المدرسي بالسلك الثانوي التأهيلي. ص





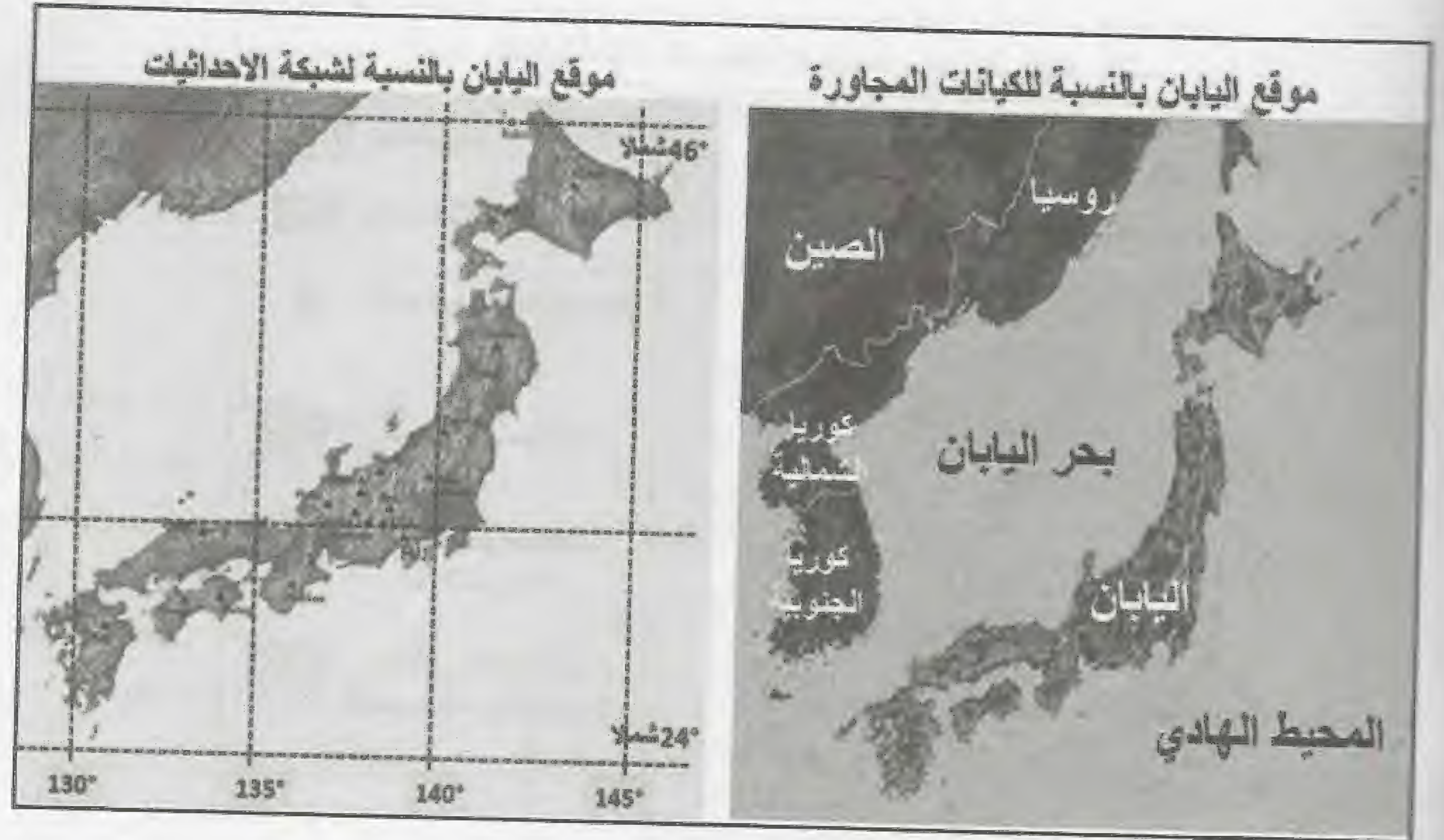
- ❖ التوطين داخل المجال المدروس: يتم باستعمال الرموز، وتتنوع رموز التوطين تبعاً للشكل الذي توجد عليه في المجال، فهناك التوطين:
- التوطين النقطي: ما يبرز مجالياً على شكل نقط أو يمثل كارتوغرافياً بواسطة نقط، فهو يهتم بتمثيل الظواهر الجغرافية المنعزلة باستعمال ثلاث مجموعات من الرموز النقطية:
    - رموز نقطية هندسية مثل: المثلثات والمربعات والدوائر؛
    - رموز نقطية تصويرية تجسد شكلاً معيناً كالسيارة، أو الطائرة؛
    - رموز نقطية حرفية: تعتمد الحروف مثلاً الحديد: Fe، النحاس: Cu.
  - التوطين الخطي: تمثل الظواهر الجغرافية بواسطة خطوط مثل طرق المواصلات.
  - التوطين المساحي: يعبر عن الانتشار المجالي لظاهرة جغرافية فوق مساحة معينة أو نطاق كامتداد التضاريس، هذا التوطين يعتمد على رموز أو ألوان متنوعة.

#### مثال من درس اليابان قوة تكنولوجية:

خريطة المجال الصناعي الياباني، وردت بالنشاط الثالث من الدرس تتضمن خطاباً جغرافياً يهيكله مفهوم التوطين بمختلف صفاته:

- التوطين النقطي: رمز تكنوبول التكنولوجية العالية، ورمز المركبات الصناعية.
- التوطين الخطي: رمز خط المواصلات السريعة
- التوطين المساحي: رمز المقاولات المتوسطة والصغرى





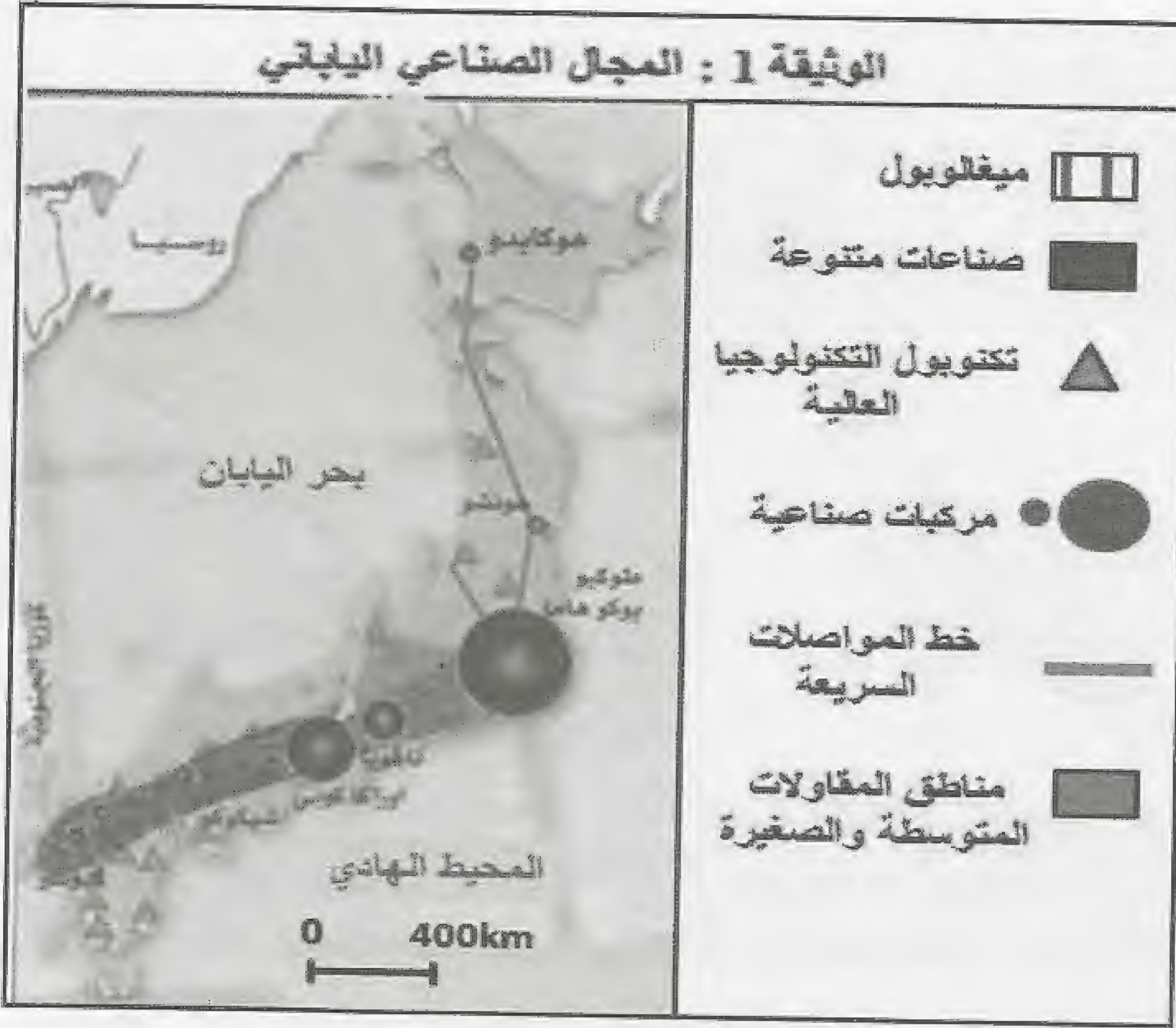
- ❖ التوطين داخل المجال المدروس: يتم باستعمال الرموز، وتتنوع رموز التوطين تبعاً للشكل الذي توجد عليه في المجال، فهناك التوطين:
- التوطين النقطي: ما يبرز مجالياً على شكل نقط أو يمثل كارتوغرافياً بواسطة نقط، فهو يهتم بتمثيل الظواهر الجغرافية المنعزلة باستعمال ثلاث مجموعات من الرموز النقطية:
    - رموز نقطية هندسية مثل: المثلثات والمربعات والدوائر؛
    - رموز نقطية تصويرية تجسد شكلاً معيناً كالسيارة، أو الطائرة؛
    - رموز نقطية حرفية: تعتمد الحروف مثل الحديد: Fe، النحاس: Cu.
  - التوطين الخطي: تمثل الظواهر الجغرافية بواسطة خطوط مثل طرق المواصلات.
  - التوطين المساحي: يعبر عن الانتشار المجالي لظاهرة جغرافية فوق مساحة معينة أو نطاق كامتداد التضاريس، هذا التوطين يعتمد على رموز أو ألوان متنوعة.

#### مثال من درس اليابان قوة تكنولوجية:

خريطة المجال الصناعي الياباني، وردت بالنشاط الثالث من الدرس تتضمن خطاباً جغرافياً يهيكله مفهوم التوطين بمختلف صفاته:

- التوطين النقطي: رمز تكنوبول التكنولوجية العالية، ورمز المركبات الصناعية.
- التوطين الخطي: رمز خط المواصلات السريعة
- التوطين المساحي: رمز المقاولات المتوسطة والصغرى





### 3-1- مفهوم الحركة: تدل الحركة على انتقال كيانات جغرافية عبر المكان، من

حيث الاتجاه، الحدة، وثيرة التنقل. كما يشمل مفهوم الحركة تطور الكيانات عبر الزمان من خلال مساءلة تاريخها<sup>52</sup>. ويرصد مفهوم الحركة تطور الظواهر الجغرافية فوق المجال فهو يتصل بنشاط المجال الجغرافي وحركيته، عن طريق التحول أو التغير الذي يطرأ عليه عبر الزمن أو التنقل عبر المكان، لذا فلفهوم الحركة صفتان:

❖ **الحركة في المجال:** يوثق الخطاب الجغرافي لحركية الظواهر الجغرافية على سطح الأرض، وكذا للأنشطة البشرية والاقتصادية بالعالم ومن مظاهر هذه الحركة: الهجرات، وحركة التيارات والتبادلات، وتختلف الحركة في المجال حسب عدة معايير أهمها:<sup>53</sup>

➤ **الاتجاه:** يرتبط بتحديد مسار الظاهرة الجغرافية ووجهة تنقلها، اعتماداً على الجهات الأصلية، انطلاقاً من نقطة الانطلاق إلى نقطة الوصول؛ مثال محاور الهجرة؛

➤ **الإشعاع:** يتمثل في المسافة أو المساحة التي تمتد فيها الظاهرة الجغرافية، وهي تختلف بين الظواهر الممتدة على مستوى المجال الأرضي، والظواهر التي تمتد محلياً أوجهاً أو طناً؛

➤ **الإيقاع:** يبرز طبيعة التنقل أو الحركة من مجال إلى آخر (حركة دائمة وموسمية ومؤقتة)، أي نمط الانتقال من مكان لآخر، متقطع أو منتظم مثل انتظام الجريان أو تقطعه؛

➤ **الكثافة:** تجسد عبر سرعة أو وثيرة تنقل ظاهرة جغرافية، ومن خلال حجمها أو أعدادها.

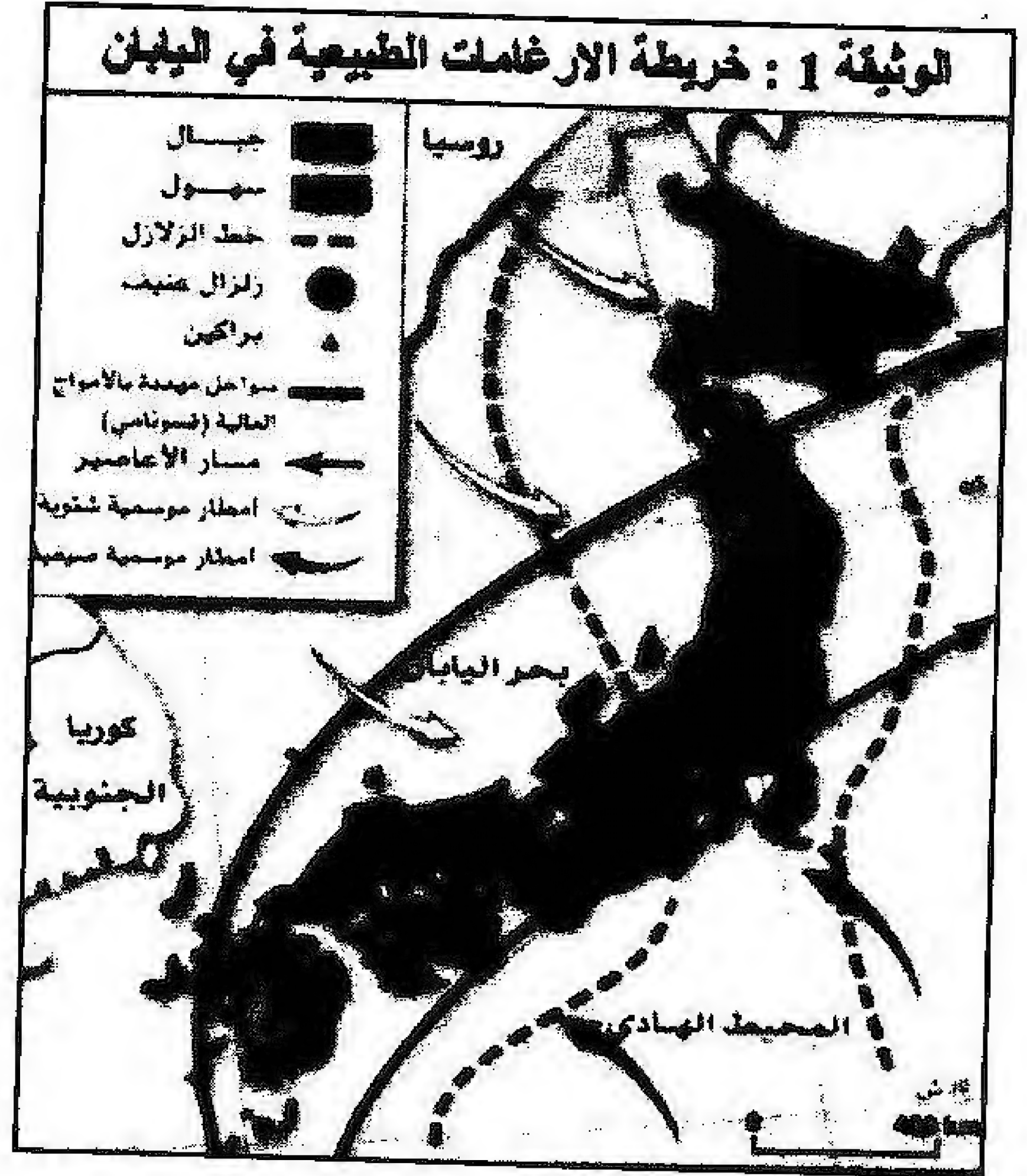
<sup>52</sup> - البرامج والتوجيهات التربوية، منهاج مادة التاريخ والجغرافيا للسنة الأولى من سلك البكالوريا، ص

<sup>53</sup> - دليل الأستاذ: منار الاجتماعيات، السنة الثالثة من التعليم الثانوي الإعدادي، ص 119



مثال عن حضور مفهوم الحركة في المجال داخل درس  
"اليابان قوة تكنولوجية"

- تتضمن الخريطة خطابا  
جغرافيا يهيكله مفهوم الحركة  
في المجال ومن تجلياته :
- اتجاه الرياح الموسمية  
الشتوية والصيفية
  - مسار الأعاصير من  
الجنوب الغربي نحو  
الشمال الشرقي



❖ **الحركة عبر الزمن:** يعني التطور عبر الزمن إذ يهتم التغيرات التي نعرفها الظواهر الجغرافية خلال زمن محدد، فالمجال الجغرافي يتضمن آثارا من الماضي، كما أن هذا المجال الجغرافي يتضمن ظواهر جغرافية هي أنية في مظهراتها، لكن فهمها يقتضي الغوص في الماضي سواء البعيد أو القريب.

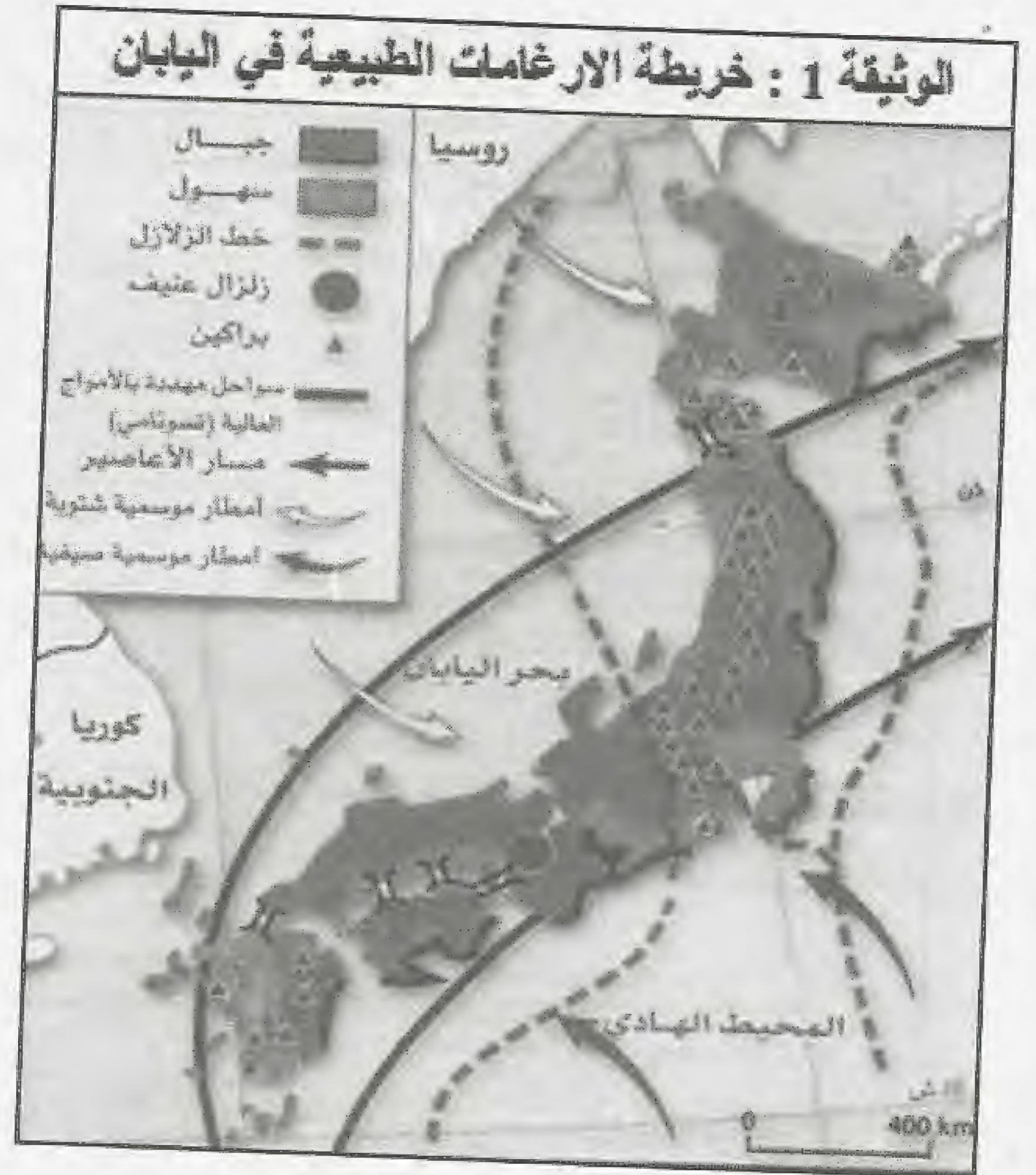
وتتطور الظواهر الجغرافية حسب إيقاعات مختلفة، فالتغيرات الجيومورفولوجية لاتحدث بنفس إيقاع أوسرعة التحولات الاجتماعية والإقتصادية، لذلك فالجغرافي يستعين أثناء تحليله للظواهر الجغرافية، بالتاريخ لاستجلاء عناصر لها تأثيرها في المجال.<sup>54</sup>

وتتمظهر الحركة عبر الزمن، كمفهوم مهيكّل للخطاب الجغرافي متداول بالدروس المقررة، داخل وثائق ودعامات متنوعة مثل المبيان الكرونولوجي والمراسد المناخية والخرائط الحاملة لظواهر جغرافية تتطور في الزمن...

مثال عن حضور مفهوم الحركة في الزمن داخل درس  
"اليابان قوة تكنولوجية"



مثال عن حضور مفهوم الحركة في المجال داخل درس  
"اليابان قوة تكنولوجية"



تتضمن الخريطة خطابا  
جغرافيا يهيكله مفهوم الحركة  
في المجال ومن تجلياته :

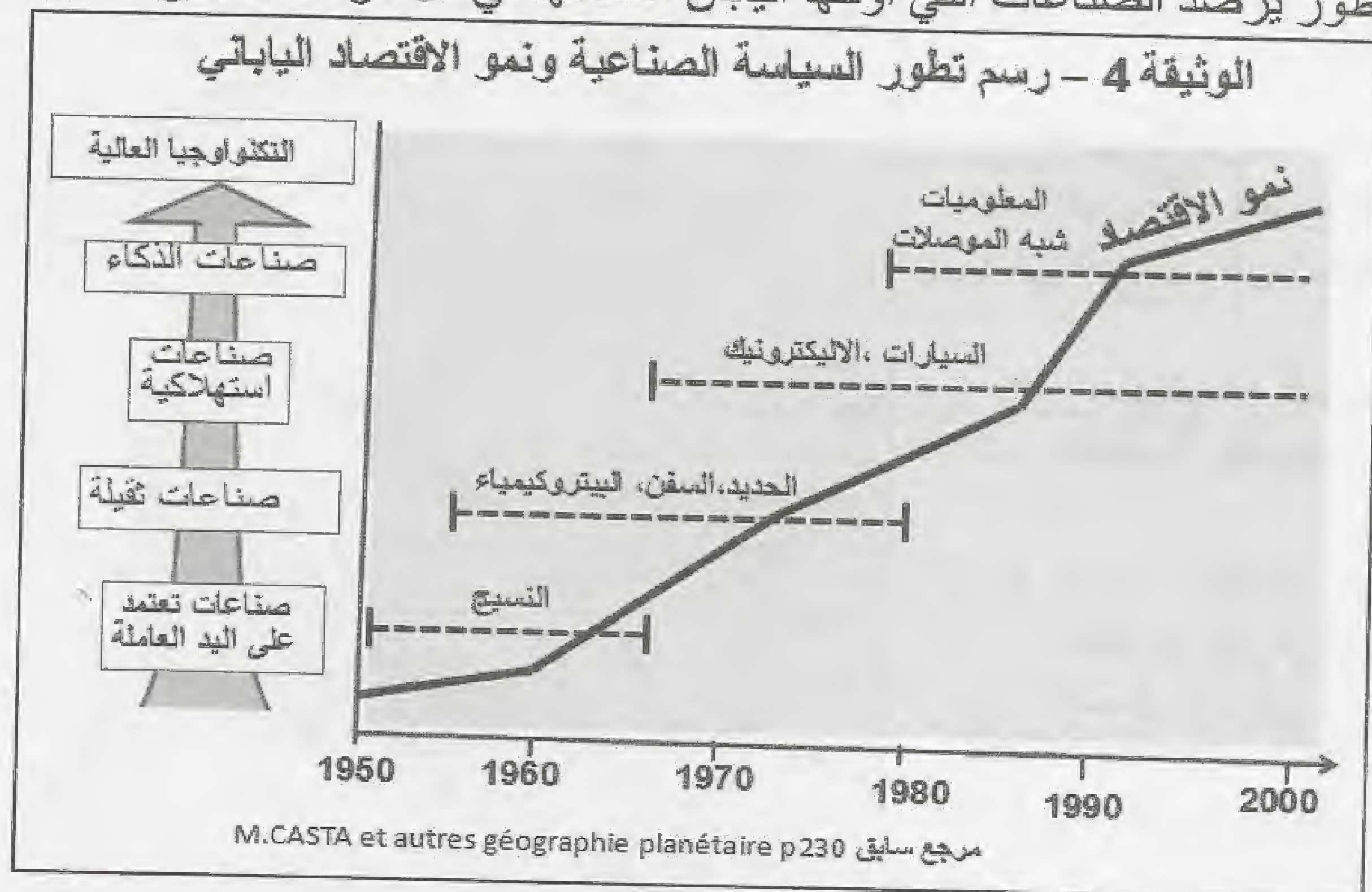
- اتجاه الرياح الموسمية  
الشتوية والصيفية
- مسار الأعاصير من  
الجنوب الغربي نحو  
الشمال الشرقي

❖ **الحركة عبر الزمن:** يعني التطور عبر الزمن إذ يهم التغيرات التي تعرفها الظواهر الجغرافية خلال زمن محدد، فالمجال الجغرافي يتضمن آثارا من الماضي، كما أن هذا المجال الجغرافي يتضمن ظواهر جغرافية هي آنية في مظهراتها، لكن فهمها يقتضي الغوص في الماضي سواء البعيد أو القريب. وتتطور الظواهر الجغرافية حسب إيقاعات مختلفة، فالتغيرات الجيومورفولوجية لا تحدث بنفس إيقاع أوسرعة التحولات الاجتماعية والاقتصادية، لذلك فالجغرافي يستعين أثناء تحليله للظواهر الجغرافية، بالتاريخ لاستجلاء عناصر لها تأثيرها في المجال.<sup>54</sup> وتتمظهر الحركة عبر الزمن، كمفهوم مهيكّل للخطاب الجغرافي متداول بالدروس المقررة، داخل وثائق ودعامات متنوعة مثل المبيان الكرونولوجي والمرصد المناخية والخرائط الحاملة لظواهر جغرافية تتطور في الزمن...

مثال عن حضور مفهوم الحركة في الزمن داخل درس  
"اليابان قوة تكنولوجية"



- مبيان تطور السياسة الصناعية ونمو الاقتصاد الياباني، ورد بالنشاط الثاني من الدرس، يتضمن خطابا جغرافيا يهيكله مفهوم الحركة عبر الزمن، اذ يشير إلى:
- ◀ نمو الاقتصاد اليابان خلال فترة 1950 - 2000 كمنحنى عام.
- ◀ تطور السياسة الصناعية اليابانية خلال فترة زمنية تمتد من 1950 إلى 2000، وهو تطور يرصد الصناعات التي أولتها اليابان اهتمامها في كل مرحلة كمنحنى خاص.



- نص: تطور الصناعات الإلكترونية اليابانية ورد بالنشاط الاول من الدرس، يتضمن خطابا يهيكله مفهوم الحركة في الزمن، إذ يشير إلى:
- ◀ وثيرة تطور الصناعات الإلكترونية.
- ◀ المراحل التي تطور عبرها قطاع الصناعات الإلكترونية

يتطور القطاع الإلكتروني في اليابان بوثيرة سريعة، فقد فرض نفسه في البداية في مجال الأجهزة الإلكترونية المعدة لخدمة العموم، ثم في مرحلة ثانية انتقل إلى الاهتمام بالمعلومات الدقيقة، وفي مرحلة ثالثة أصبح يركز على المكونات الإلكترونية: شبه الموصلات، والتي غدت اليابان أول منتج لها في العالم، وكذا العقول الإلكترونية ذات الطاقة العالية جدا (الجيل الخامس).

Hachette p67 جغرافية العالم المعاصر

### ثالثا: النهج الجغرافي:

يقصد بالنهج الجغرافي مجموع العمليات الفكرية التي يتم بواسطتها تحليل الظاهرة الجغرافية، أي الخطوات المنهجية التي يعتمد عليها في معالجة الظواهر أو الكيانات الجغرافية المدروسة، وهو يتضمن عدة عمليات فكرية تقوم على تحليل مكونات الظاهرة الجغرافية في إطار تركيبى، وهذه العمليات هي: الوصف، التفسير، التعميم.



## 1 - الوصف:

### 1-1- تعريف: عرف زكور الوصف الجغرافي بأنه: " عملية فكرية تتم

عبر عمليات التحليل والتركيب من أجل إبراز المنبهات / Stimulus المتعلقة بالظواهر الجغرافية ورصدها من حيث مورفولوجيتها، مكانها وحركتها، ويعتمد الوصف على مختلف وسائل التعبير الجغرافي.<sup>55</sup>

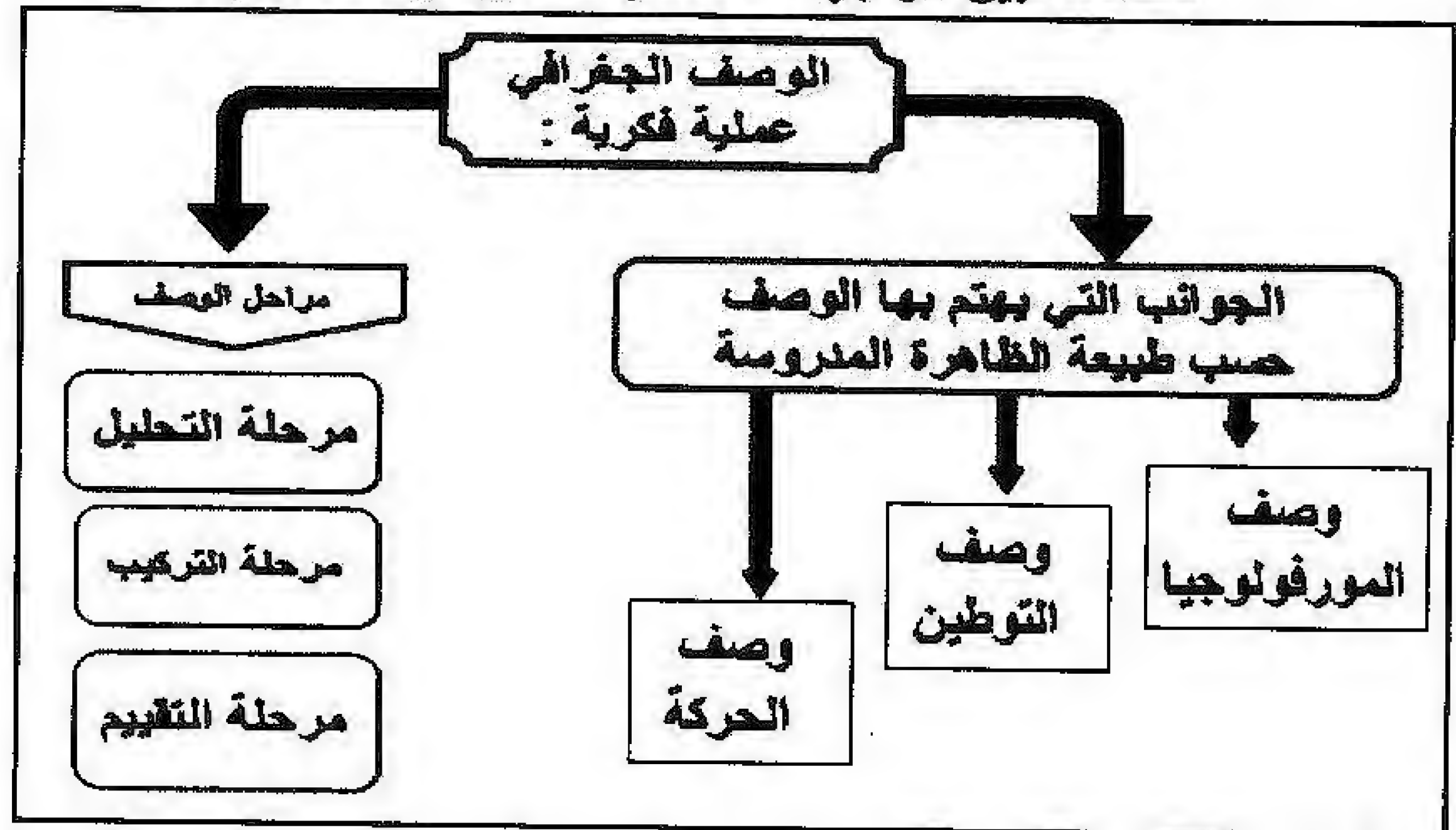
يستهدف الوصف تحديد وتقديم الخصائص المعرفية المتعلقة بمجال جغرافي عبر مفاهيمه المهيكلية، وهو يقوم على رصدها وتقديمها، وإظهار هويتها ككيان مدروس.

### 1-2- مراحل الوصف: تتم من الناحية المنهجية عبر مرحلتين:<sup>56</sup>

- المرحلة التحليلية الاستكشافية: يتم خلالها رصد مكونات الظاهرة المدروسة وتحديد معطياتها وتصنيفها وترتيبها في شكل وحدات لتسهيل إدراكها في سبيل الوصول إلى المعرفة المنظمة، بحيث تتم الاجابة عن السؤالين: ماذا؟ وأين؟، ويستخلص من ذلك أن عمل التحليل الاستكشافي يتكون من الخطوات الآتية: الجرد والترتيب والموضوعة.
- المرحلة التركيبية: يتم فيها تجميع المعطيات المحصل عليها في المرحلة التحليلية وتركيبها في بناء متناسق يركز على الابقاء على العناصر ذات الأهمية الكمية والكيفية.

### 1-3- الواجهات المستهدفة خلال الوصف ومراحل:

خطاظة تبين الواجهات المستهدفة من الوصف ومراحل<sup>57</sup>



❖ يلامس وصف خصائص الكيان الجغرافي ثلاث واجهات:

■ وصف المورفولوجيا، وصف الخاصيات المتعلقة بهيئة الكيان المدروس سواء من حيث

<sup>55</sup> - امحمد زكور 1990 ص: 45

<sup>56</sup> - دليل الأستاذ: منار الاجتماعيات، السنة الثالثة من التعليم الثانوي الاعدادي، ص 120.

<sup>57</sup> - امحمد زكور نفس المرجع السابق 1990، ص 45.



الشكل (شكل الجريان المائي مثلاً: دائم / متقطع) أو البنية (البنية العمرية لساكنة بلد ما مثلاً)، أو البعد (حجم إنتاج المغرب من الفوسفات مثلاً)؛  
 ■ وصف التوطن: التركيز على المرجعيات المعتمدة في تحديد المواقع ورصد التوزيعات المكانية، مثل توزيع السكان فوق المجال؛  
 ■ وصف الحركة، من خلال رصد تطور كيانات جغرافية عبر المكان مثل محاور الهجرة، أو الزمن (تطور ظاهرة جغرافية عبر الزمن).

- ❖ تتم عملية الوصف عبر ثلاث مراحل: التحليل، التركيب، التقييم:
- التحليل: يتم خلاله رصد واستخراج / استخلاص مكونات الظاهرة المدروسة عن طريق تفكيكها وتصنيفها وترتيبها في شكل وحدات تساعد على عملية الوصف.
  - التركيب: يستهدف تجميع تلك العناصر في بناء منسجم.
  - التقييم: يشكل التقييم حصة الربط بين المرحلة التحليلية والمرحلة التركيبية، حيث فرز هذه العناصر وجمعها، والاحتفاظ بالعناصر الأساسية منها مقابل تهميش الأقل أهمية، أي أن التقييم عملية انتقائية لمكونات الكيان المدروس.

#### 4-1- بطاقة منهجية للوصف الجغرافي:

عمليات الوصف	وسائل وأدوات الوصف	أنشطة وصف الظاهرة
وصف المورفولوجيا استخراج / استخلاص خصائص الظاهرة: النوعية والكمية	■ رسوم بيانية، جداول احصائية، خطاطات، صور، نصوص جغرافية	☞ تحديد الظاهرة وأهميتها. ☞ إبراز الصفات الكمية والنوعية للظاهرة ☞ استخراج خصائصها من حيث الشكل والبنية والبعد (الحجم)
وصف التوطن أو التوزيع الجغرافي	■ خرائط التوطن والتوزيع. ■ وسائل أخرى	☞ توطن بالنسبة للإحداثيات والكيانات المجاورة. ☞ وصف توزيعها الجغرافي وتفاوتاته
وصف الحركة: في الزمان والمكان	■ مبيان تطوري ■ الخرائط التطورية	☞ تتبع تطور وتغير الظاهرة عبر الزمن ☞ تحديد تطورها وتغيرها عبر المكان.

أمثلة من درس "اليابان قوة تكنولوجية":

- ❖ المثال الأول: وصف الظاهرة في الجدول أسفله، يلامس مفهوم المورفولوجيا، صفة الحجم، وذلك عبر رصد: حجم الاستهلاك والاستيراد الياباني من مصادر الطاقة.

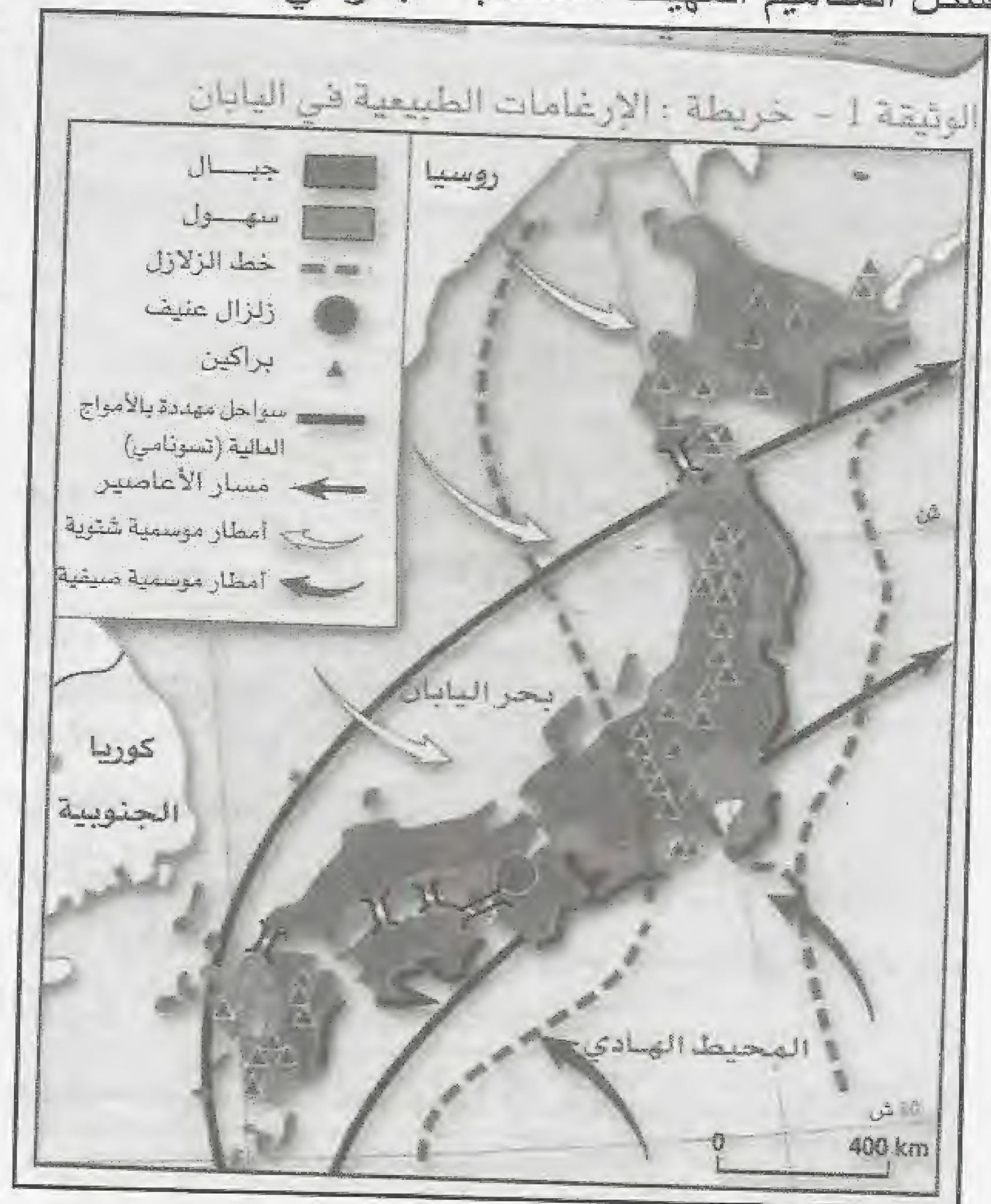


الوثيقة 4 - جدول: مصادر الطاقة في اليابان		
المواد	الاستهلاك	الاستيراد
البتروول (مليار برميل سنة)	1,9	1,5
الغاز الطبيعي (مليار متر مكعب)	80,4	72,2
الفحم الحجري (مليون طن)	150,4	3,2
الكهرباء (مليار كلواط)	964,2	--
النشرة الدولية للطاقة: الولايات المتحدة WWW.eia.doe.gov2001		

❖ المثال الثاني: يلامس الوصف في الخريطة أسفله، الواجهات الثلاث التي

تشكل المفاهيم الهيكلية للخطاب الجغرافي:

- وصف المورفولوجيا: (الشكل)،  
الوصف يركز على شكل الوسط  
الطبيعي الياباني: وسط وعر، سواحله  
منقطعة، جبلي...
- وصف التوطن: (خطي/مساحي/  
نقطي): الوصف يركز على توطن  
الارغامات الطبيعية وتحديد مجالها:  
- توطن المجال: الضيق/التقطع/  
الأرخبيل/ توطن التضاريس  
- توطن الأخطار التي تهدد اليابان:  
الأمطار الموسمية/ الأعاصير/  
الزلازل والبراكين.
- وصف الحركة في المجال الوصف  
يركز على رصد:  
- مصدر واتجاه الرياح الموسمية  
الصيفية والشتوية ومسارها.  
- مصدر الأعاصير ومسارها فوق  
اليابان



❖ المثال الثالث: نص جغرافي: يتضمن النص خطابا جغرافيا يهيكله مفهوم الحركة

عبر الزمن، وبالتالي فوصف الظاهرة الواردة به تقتضي ملامسة الوصف لهذه الحركة.

يتطور القطاع الإلكتروني في اليابان بوثيرة سريعة، فقد فرض نفسه في البداية في مجال الأجهزة الإلكترونية المعدة لخدمة العموم، ثم في مرحلة ثانية انتقل إلى الاهتمام بالمعلومات الدقيقة، وفي مرحلة ثالثة أصبح يركز على المكونات الإلكترونية: شبه الموصلات، والتي غدت اليابان أول منتج لها في العالم، وكذا العقول الإلكترونية ذات الطاقة العالية جدا (الجيل الخامس).

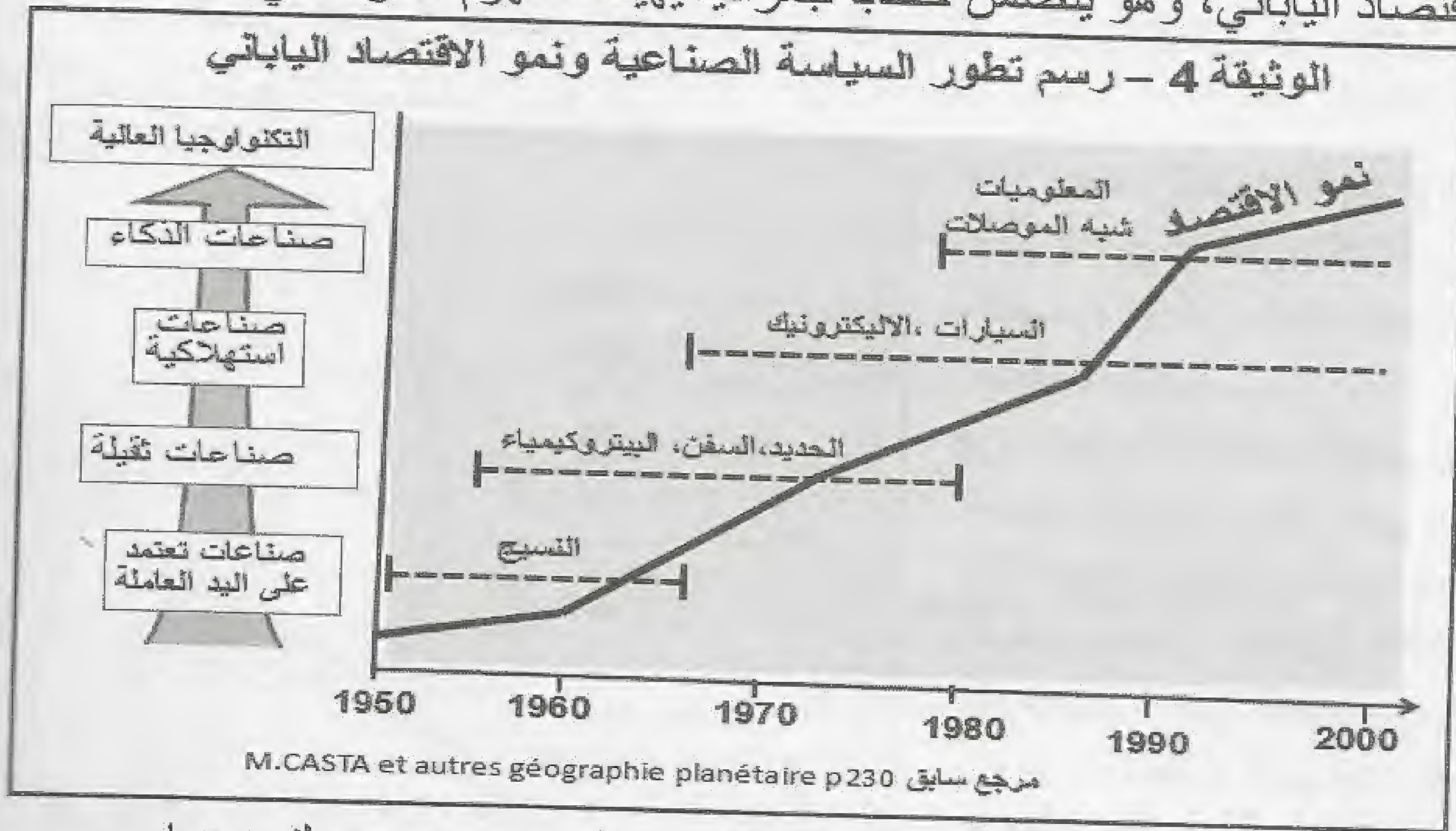
Hachette p67 جغرافية العالم المعاصر



يقتضي وصف الحركة عبر الزمن انطلاقاً من النص رصد:

- تطور القطاع الصناعي الإلكتروني الياباني بوثيرة سريعة، مع مروره بثلاثة مراحل:
- ☞ المرحلة الأولى: الاهتمام بالأجهزة الإلكترونية المعدة للعموم؛
- ☞ المرحلة الثانية: الاهتمام بالمعلومات الدقيقة؛
- ☞ المرحلة الثالثة: الاهتمام بالمكونات الإلكترونية شبه الموصلات

❖ المثال الرابع: يشير المبيان الكرونولوجي إلى تطور السياسة الصناعية ونمو الاقتصاد الياباني، وهو يتضمن خطاباً جغرافياً يهيكله مفهوم الحركة في الزمن.



وصف المبيان الكرونولوجي: يقتضي المرور عبر مرحلتين هما:

❖ المرحلة التحليلية: تتم عبر خطوتين هما:

◀ الخطوة 1: وصف الاتجاه العام، بالإشارة إلى النمو الاقتصادي بين 1950 و 2000

◀ الخطوة 2: وصف التطورات الجزئية، برصد مراحل السياسة الصناعية، ونوعية الصناعة خلال كل فترة.

❖ المرحلة التركيبية: ، بناء فقرة استناداً إلى المنبهات المستخرجة من الدعاية

## 2 - التفسير:

2-1 - التفسير "عملية فكرية تستهدف إبراز الأسباب التي تفسر كذا"

المدرس، الذي تم وصفه، وهو بذلك يقتضي الجمع بين ظواهر مفسرة وأخرى مفسرة وإبراز تفاعلاتها<sup>58</sup>.

وعلى مستوى انفتاح التفسير على المفاهيم الهيكلية للخطاب الجغرافي، يعرف زكور / Zgor التفسير بكونه: "تلك العملية الفكرية أو النشاط الفكري، والذي يتم عن طريقه إبراز الأسباب التي ساهمت في حدوث ظاهرة جغرافية، وبالتالي تشكله وفق مواصفات معينة".

<sup>58</sup> - البرامج والتوجيهات التربوية منهاج مادة الاجتماعيات الثالثة إعدادي، ص 15



والتي سبق وصفها مسبقا سواء على مستوى المورفولوجيا أو التوطين أو الحركة، إضافة إلى تحديد العلاقات والتفاعلات بين الظواهر المفسرة والظواهر المفسرة".<sup>59</sup>

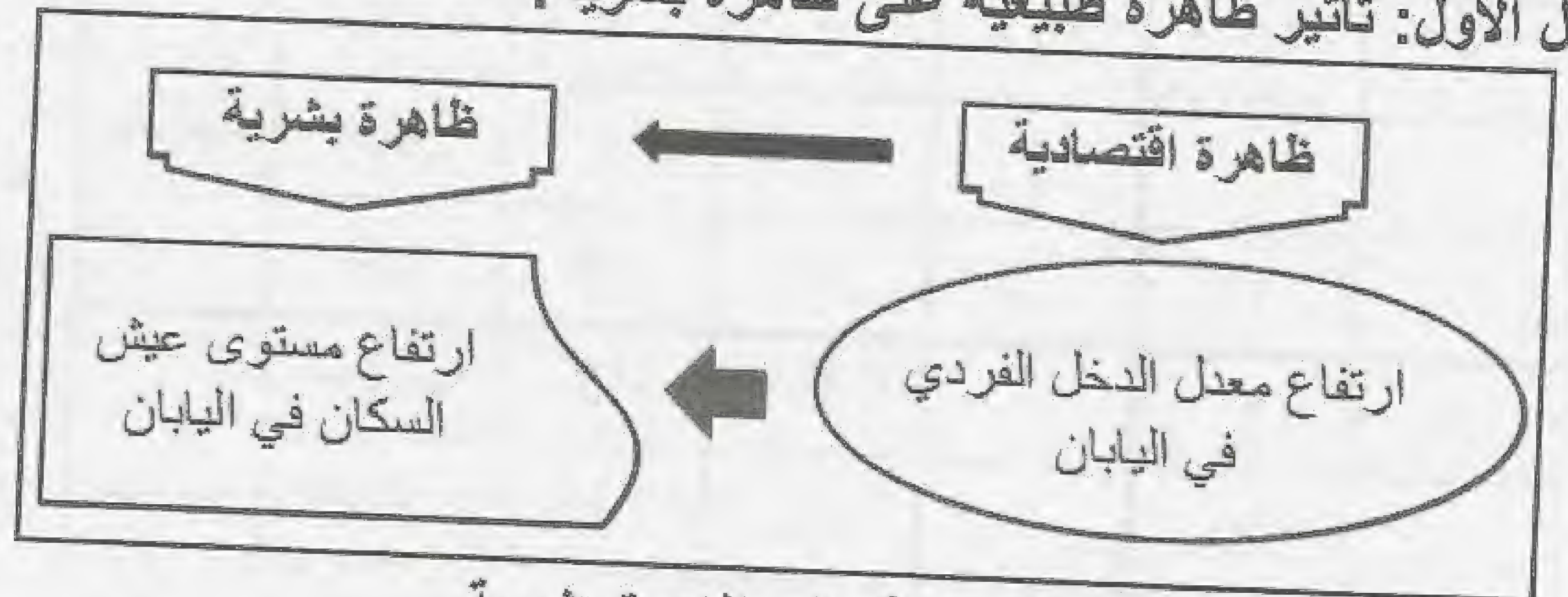
## 2-2 - أنواع التفسير، هناك مستويين من التفسير:

❖ **المستوى الأول من التفسير:** تتمثل عملية التفسير الجغرافي في تحديد العامل أو العوامل الجغرافية والتي لها علاقة بالمجال، والمفسرة لظاهرة أو ظواهر جغرافية،<sup>60</sup> إنه التفسير الكلاسيكي الأكثر تداولاً، يركز على إبراز العلاقات بين الميدان الطبيعي والميدان البشري، كما يمكن أن يجمع بين مكونات الميدانين، في إطار علاقة تأثير أو تأثر، أو هما معا (علاقة تفاعل). وهناك عدة سيناريوهات للتفسير الجغرافي:<sup>61</sup>

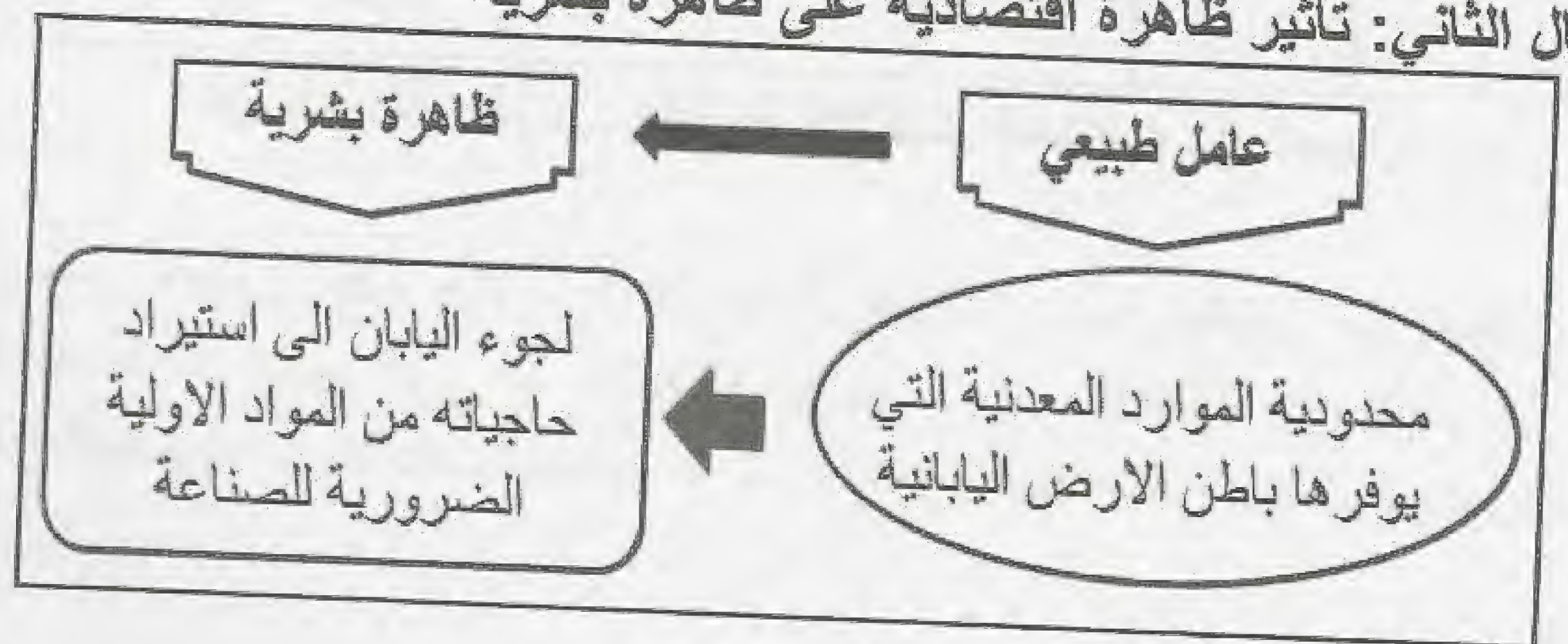
- تأثير ظاهرة طبيعية على أخرى بشرية، كتأثير طبغرافية السطح على شبكة المواصلات؛
- تأثير ظاهرة بشرية على ظاهرة طبيعية، مثال تأثير زراعة الضريم على الغطاء الغابوي؛
- تأثير ظاهرة طبيعية على ظاهرة طبيعية، مثال تأثير المناخ على الجريان المائي؛
- تأثير ظاهرة بشرية على ظاهرة بشرية، مثال تأثير البنية العقارية للأراضي الفلاحية على نمط الاستغلال.

أمثلة من درس: اليابان قوة تكنولوجية، تعرض لنماذج من التفسير الكلاسيكي:

المثال الأول: تأثير ظاهرة طبيعية على ظاهرة بشرية:



المثال الثاني: تأثير ظاهرة اقتصادية على ظاهرة بشرية



<sup>59</sup> - Zgor 1990. p104

<sup>60</sup> - عبد المولى بركيعة (2003) التفسير الجغرافي في الكتاب المدرسي بالسلك الثانوي التأهيلي. ص 64.

<sup>61</sup> - نفس المرجع السابق ص 64



❖ المستوى الثاني من التفسير مقارنة التفسير من منطلق المفاهيم المهيكلية للخطاب الجغرافي: يتبنى منهجية مغايرة لإبراز تأثير الظاهرة المفسرة على الظاهرة المفسرة، ذلك أنه يركز على توظيف المفاهيم المهيكلية للخطاب الجغرافي، إذ يتم تفسير الظواهر الجغرافية على قاعدة هذه المفاهيم، وهي المورفولوجيا والتوطن والحركة، حيث تشكل هذه المفاهيم قنوات للتأثير والتأثر.<sup>62</sup>

ويقوم التفسير من منطلق المفاهيم المهيكلية للخطاب الجغرافي، على توضيح الأسباب التي أدت إلى وجود ظاهرة مجالية، من حيث المورفولوجية أو التوطن أو الحركة. وبالنظر لطبيعة هذا النشاط الذهني (التفسير) فإنه يفرض إبراز الارتباطات القائمة بين الظواهر المفسرة والظواهر المفسرة على خلفية هذه المفاهيم المهيكلية للخطاب الجغرافي.

الجدول التالي يقدم مختلف سيناريوهات التفسير الجغرافي من منطلق المفاهيم المهيكلية للخطاب الجغرافي مع أمثلة:<sup>63</sup>

الظواهر المفسرة						أصناف التفسير		
طبيعية			بشرية			الظواهر المفسرة		
المورفولوجية	التوطن	الحركة	المورفولوجية	التوطن	الحركة			
1	2	3	4	5	6			
7	8	9						
10	11		12	13	14			
15	16		17	18	19			
			20		21	بشرية		
		22			23			

عن خطاطة بعنوان: مقارنة للعلاقات التفاعلية في المجال/ زكور 1990

يتضمن الجدول عدة حالات (36 حالة) تقارب عملية التفسير من منطلق المفاهيم المهيكلية للخطاب الجغرافي، تم الانطلاق منها لإبراز العلاقة بين الظواهر المفسرة والظواهر المفسرة، سواء كانت طبيعية أو بشرية نورد أمثلة معبرة داخل الجدول أسفله:

<sup>62</sup> - نفس المرجع السابق ص 65

<sup>63</sup> - ورد الجدول ب: "الأسس الإيستيمولوجية والمنهجية والديداكتيكية لتدريس الاجتماعيات بالسلك الثانوي التأهيلي"، دراسات تربوية ال عدد9، ط1 الدار البيضاء ص 82، وتم تطعيمه بأمثلة معبرة من بحث لنيل دبلوم الدراسات العليا المعمقة لعبد المولى بركيعة، التفسير الجغرافي ص ص 65-73.

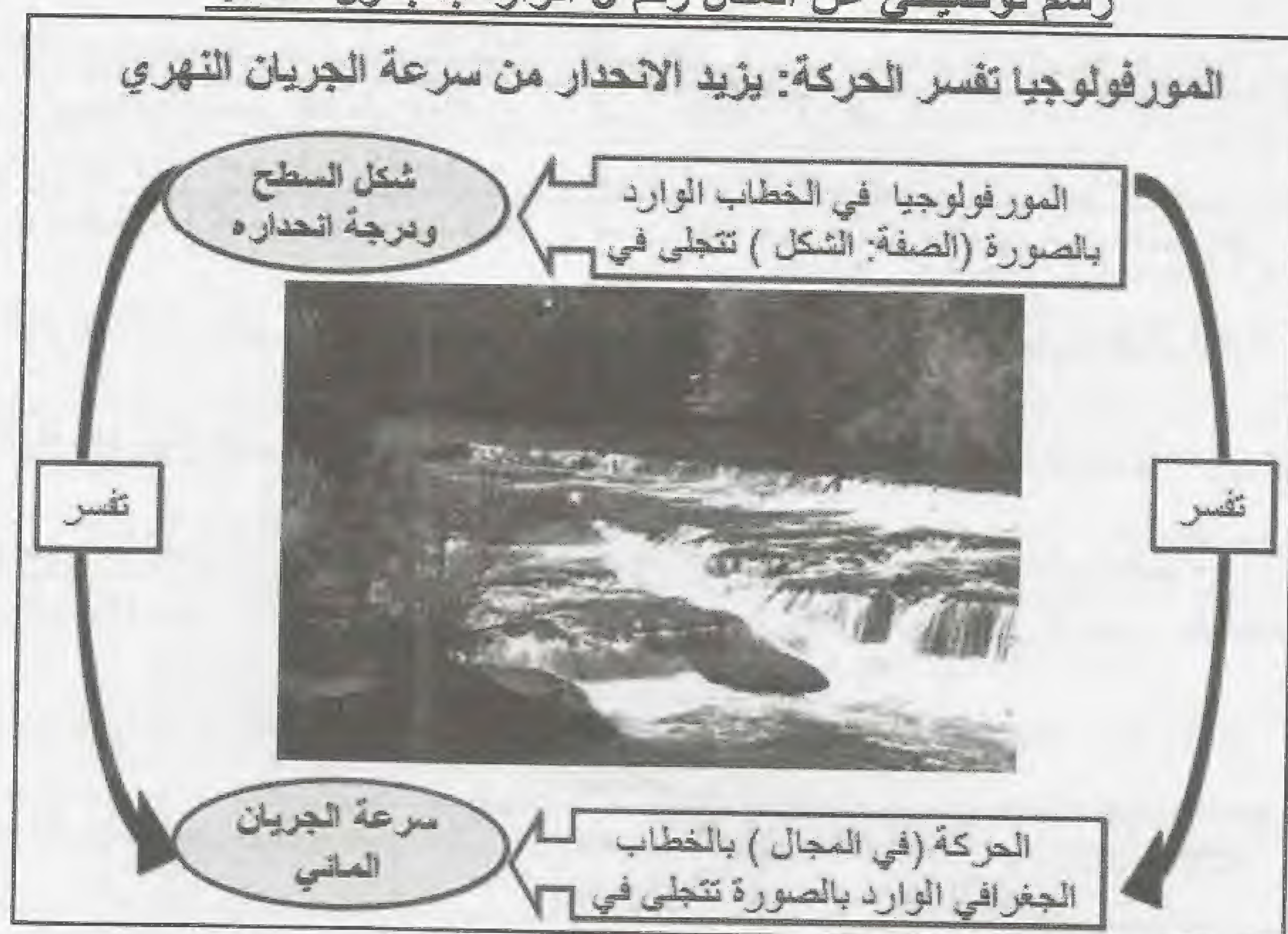


الرقم	الحالة	المثال المعبر
1	مرفولوجيا (ط) تفسر مرفولوجيا (ط)	تفسر البنية الجيولوجية شكل التضاريس.
2	مرفولوجيا (ط) تفسر التوطن (ط)	تنفجر العيون في قدم الحافة.
3	مرفولوجيا (ط) تفسر الحركة (ط)	يزيد الانحدار من سرعة الجريان المائي.
4	مرفولوجيا (ط) تفسر مرفولوجيا (ب)	البنية الجيولوجية التي تحتوي على معادن غير متعمقة، تفسر مناخ سطحية.
5	مرفولوجيا (ط) تفسر التوطن (ب)	يرتبط توطن السدود بطبيعة الطبغرافية والبنية الجيولوجية
6	مرفولوجيا (ط) تفسر الحركة (ب)	ترتبط حركة الانتجاع بالتكامل الرعوي-الزراعي بين الجبل والسهل.
7	التوطن (ط) يفسر مرفولوجيا (ط)	يساهم الموقع قرب البحر في تلطيف المناخ.
8	التوطن (ط) يفسر التوطن (ط)	يساهم المناخ الجاف في انتشار السهوب بالمناطق الجافة
9	التوطن (ط) يفسر الحركة (ط).	يفسر حدوث الرياح بوجود ضغط مرتفع وآخر منخفض
10	الحركة (ط) تفسر مرفولوجيا (ط)	يفسر شكل الأودية الجليدية في المناطق القطبية بتحريك المجلدات (حركة الجليد).
11	الحركة (ط) تفسر التوطن (ط).	يفسر توطن الضفاف المحدبة والمقعرة على ضفاف الوادي النهري بحركة المياه النهرية وقوة تيارها
12	الحركة (ط) تفسر مرفولوجيا (ب)	تؤثر الرياح على المنظر الزراعي
13	الحركة (ط) تفسر التوطن (ب)	يفسر توطن معمل قرب مجرى مائي مهم بالاستفادة من قوة الجريان المائي لتوليد الطاقة الكهربائية
14	الحركة (ط) تفسر الحركة (ب)	تؤثر التيارات الهوائية على سرعة الطائرات
15	مرفولوجيا (ب) تفسر مرفولوجيا (ط)	تمكن مدينة كبيرة بفضل وسائل مالية وتكنولوجية وتنظيمية من استغلال مجال محدود من سطح الأرض
16	مرفولوجيا (ب) تفسر التوطن (ط)	يؤثر شكل الأحياء العشوائية بضواحي المدن بالبلدان النامية على المنظر الطبيعي هناك.
17	مرفولوجيا (ب) تفسر مرفولوجيا (ب)	يساهم حجم مدينة ما في تفسير تنوع وظائفها
18	مرفولوجيا (ب) تفسر التوطن (ب).	تخصص مدينة كبرى جزءا من مجال ضاحيتها الطبيعي لتربية الأبقار الحلوب
19	مرفولوجيا (ب) تفسر الحركة (ب)	استقرار نسبة مهمة من العمال بضواحي القاهرة يفسر التراجع اليومي للسكان بين ضواحيها ووسطها
20	التوطن (ب) يفسر مرفولوجيا (ب)	تفسير توطن حي صفيحي قرب معمل بضواحي المدينة
21	التوطن (ب) يفسر الحركة (ب)	تفسير التوسع السريع لمركز حضري بموقعه في ملتقى محاور المواصلات
22	الحركة (ب) تفسر الحركة (ط):	تؤدي التحولات التكنولوجية والسوسيواقتصادية بالدول المتقدمة إلى تحول تدريجي للمجال الطبيعي
23	الحركة (ب) تفسر الحركة (ب)	تفسر الهجرة القروية بالتزايد الطبيعي السريع للسكان بالبوادي

(ط) = ظاهرة طبيعية (ب) = ظاهرة بشرية



رسم توضيحي عن المثال رقم 3 الوارد بالجدول أعلاه:



### 2-3 - خطوات التفسير: يمر التفسير بعدة خطوات، هي:

- أولاً- تحديد العوامل المفسرة للكيان الجغرافي المدروس: طبيعية/ تقنية/ تنظيمية
- ثانياً - وصف خصائص الكيان المفسر (بكسر السين) عبر وصف للعوامل المفسرة
- ثالثاً - ربط علاقات التفسير بالوصف: مقارنة خصائص الكيان الجغرافي المدروس بطبيعة العوامل المفسرة لها وإبراز العلاقة والتفاعلات بين الظواهر المفسرة والمفسرة.

### 3 - التعميم:

#### 3-1- تعريف: التعميم ثالث خطوة من خطوات النهج الجغرافي، عرفه زكور

بكونه: " عملية فكرية نضع بواسطتها تصنيفات ومبادئ واقتراحات مجردة، وبذلك فالتعميم يرقى بالتفكير من مستوى يبحث في الحالات الفريدة والفردية إلى المستوى العام".<sup>64</sup>

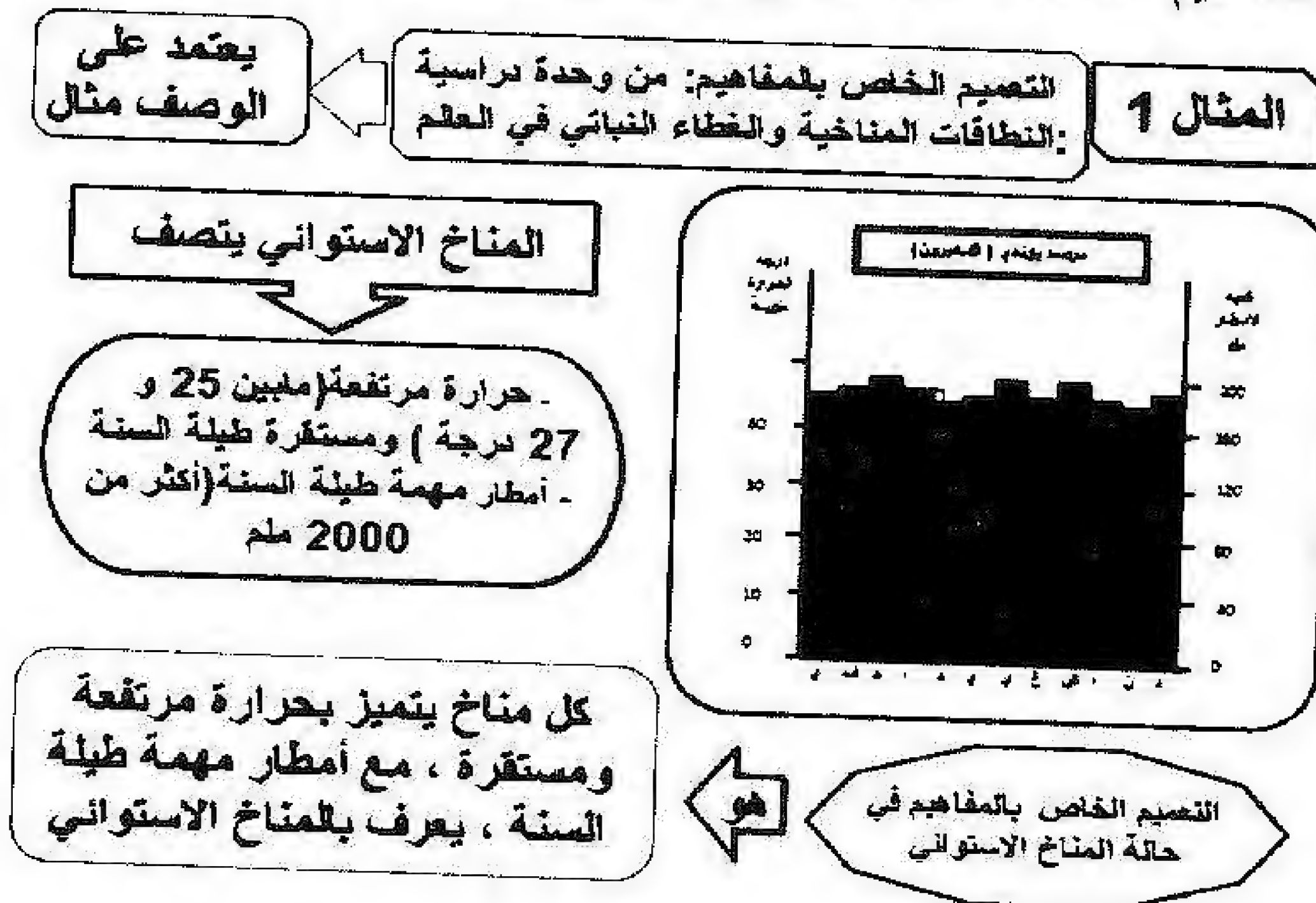
أما وثيقة التوجيهات التربوية فعرفته كالآتي: " التعميم عملية فكرية تهدف إلى تقنين تجربة من خلال صياغة مبادئ أو اقتراحات مجردة تترجم الانتقال من الحالات الخاصة إلى ما هو عام أو كوني. ويقوم التعميم بوظيفتين: العناية بصقل المفاهيم لفائدة الوصف، وسبك المبادئ والقوانين لفائدة التفسير، ويتم هذا السبك من خلال تتبع حالات ورصد العلاقات وتقنينها وبلورتها في شكل تعبير وجيز".<sup>65</sup>

<sup>64</sup> - M. Zgor, p106

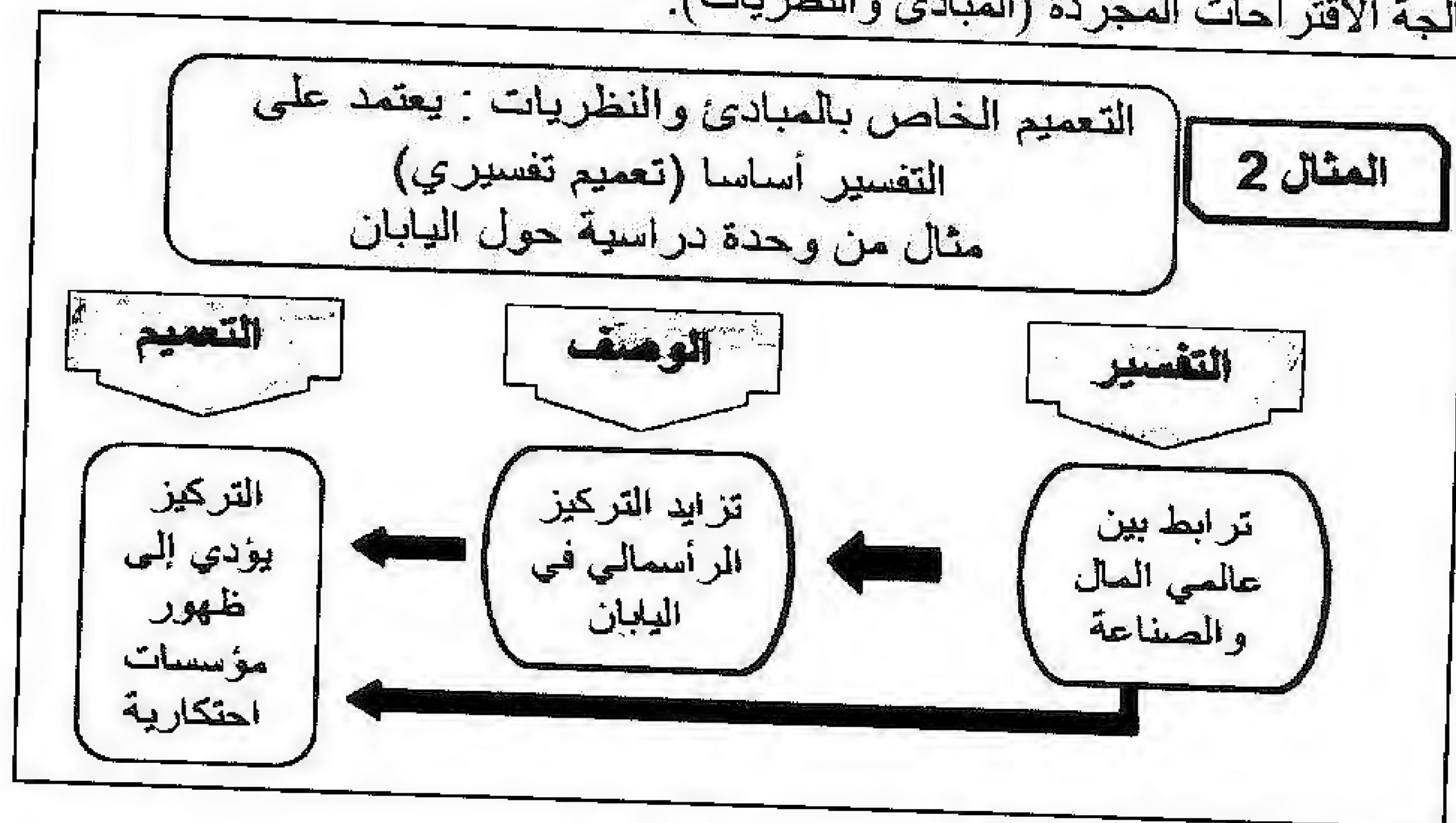
<sup>65</sup> - البرامج والتوجيهات التربوية لمادة التاريخ والجغرافيا للسنة الأولى من سلك البكالوريا، ص 11



2 - 3 - أنواع التعميمات: لقد ميز زكور بين نوعين من التعميمات:  
 ❖ التعميم المفاهيمي: la généralisation conceptuelle: يرتبط بعملية الوصف،  
 ويعنى بمعالجة المفاهيم المستعملة للتعامل مع الظواهر الجغرافية خدمة للوصف.<sup>66</sup>



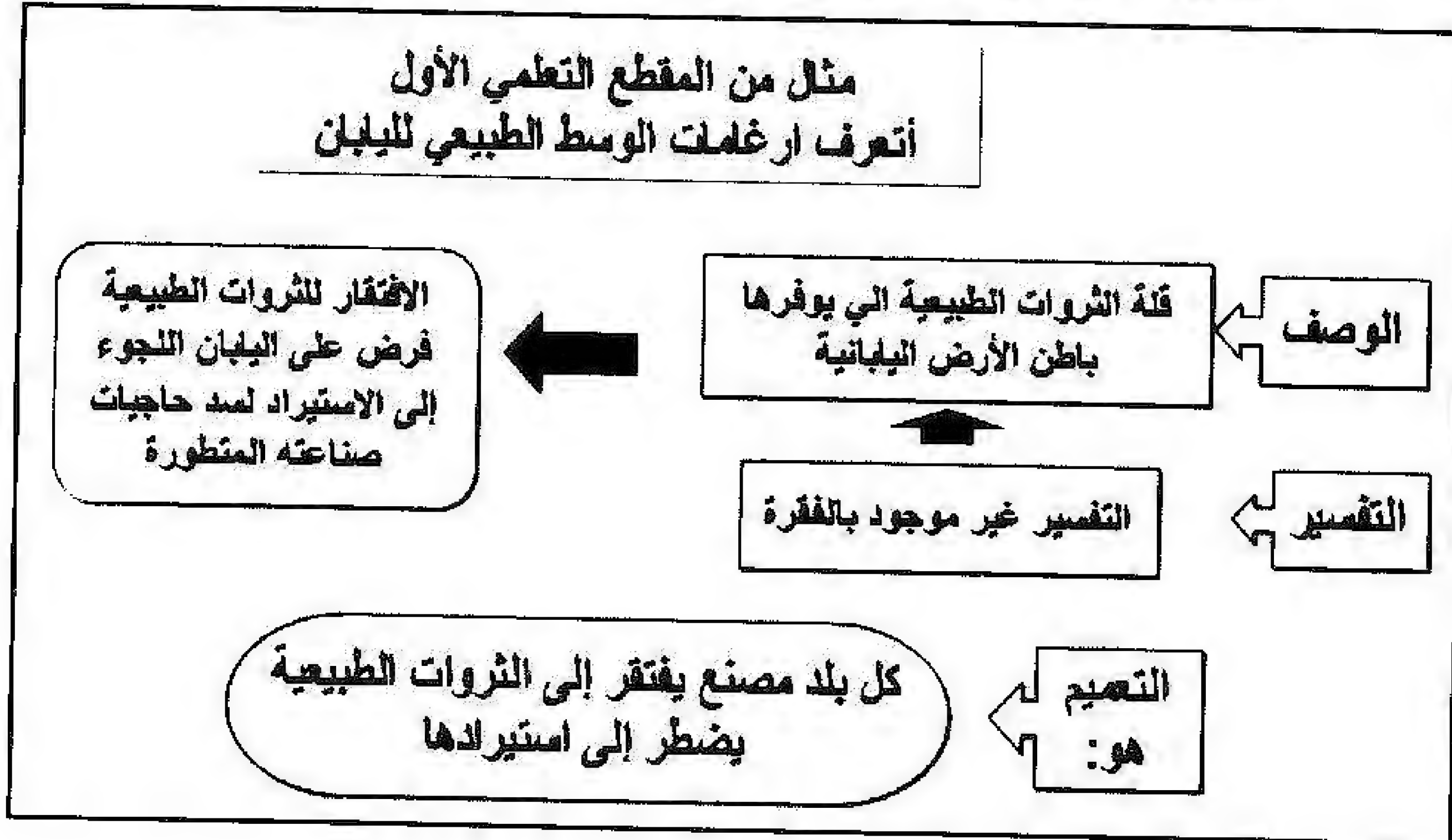
❖ التعميم التفسيري La généralisation explicative: خاص بالمبادئ والنظريات، ويقصد به إنتاج أو توظيف قوانين (مبادئ) ونظريات من أجل تفسير الكيانات المجالية ورصد العوامل المتحركة فيها؛ فإنتاج المبادئ ينطلق من تعداد دراسة الحالات المتشابهة من المجالات الجغرافية، إنه يهتم بوضع أطر مرجعية في خدمة التفسير، وذلك بمعالجة الاقتراحات المجردة (المبادئ والنظريات).<sup>67</sup>



66 - قادري محمد عز الدين وآخرون: الأسس الإبيستمولوجية والمنهجية والديداكتيكية لتدريس الاجتماعيات  
 بالسلك الثانوي التأهيلي، دراسات تربوية عدد 9، ط1 الدار البيضاء ص 83  
 67 - قادري محمد عز الدين وآخرون: نفس المرجع السابق ص 83



### 3-3- مثال عن حضور التعميم بدرس: «اليابان قوة تكنولوجية»



### رابعاً: وسائل التعبير الجغرافي:

يعتمد التعبير في الخطاب الجغرافي على عدة وسائل حاملة للمعرفة الجغرافية، تعرف بوسائل التعبير، فهي تمثل قنوات تستعمل في نقل المعرفة، وهي أنواع:

➤ **وسائل التعبير اللفظي:** أشارت التوجيهات التربوية بأن: "التعبير اللفظي يعتمد الكلمة في تقديم الكيانات الجغرافية وذلك بإبراز صفاتها النوعية والقيم المرتبة لها"<sup>68</sup>.

يعتمد التعبير اللفظي على استعمال الكلمة لتبليغ الإرسالية اللفظية، ويشترط فيه اعتماد لغة خالية من البلاغة واستعمال كلمات سهلة واضحة، ومن أبرز وسائل التعبير اللفظي النص الجغرافي، الذي يعتبر بما يحمله من متن معرفي، وسيلة تعبير لفظية مهمة، وتظهر قيمته الديدانكتيكية في أن توظيفه، يمكن المتعلم من اكتساب كفايات منهجية فكرية تصب في اتجاه تملك عدة قدرات تتعلق بالتحليل بمركبيه: البحث عن عناصر أو البحث عن علاقات<sup>69</sup>.

➤ **وسائل التعبير الكارطوغرافي:** يعتمد هذا التعبير على استعمال الخرائط، وهي تعتمد على استغلال أبعاد سطح الأرض لتوطين الظواهر والكيانات الجغرافية، وهي تمتاز: «بطاقات كبيرة في اختزال المعلومات النوعية والكمية مع توطينها»<sup>70</sup>.

ويمكن استثمار وسائل التعبير الكارطوغرافي المتعلم من تملك قدرات منهجية، فكرية كانت كالوصف والتفسير والتركيب والتحليل، أو مهارية حس حركية تقوم على إنجاز رسوم خرائطية.

68 - البرامج والتوجيهات التربوية لمادة التاريخ والجغرافيا للسنة الأولى من سلك البكالوريا، ص 11

69 - بلوم، صنف الأهداف المعرفية تتكون من عدة مراقي رئيسية وفرعية.

70 - التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الاجتماعيات، الثالثة إعدادي 2009، ص 16



١٤ وسائل التعبير العددي: " يتضمن الخطاب الجغرافي معطيات مقدمة بواسطة أرقام، عندما يتعلق الأمر بجوانب كمية تهم الظاهرة أو الكيان المدروسين، ومن إيجابيات التعبير العددي: الدقة والموضوعية "71 وتعتمد وسائل التعبير العددي على استعمال الأرقام والإحصائيات سواء كانت واردة في المتن أو على شكل جداول إحصائية (أرقام استدلالية، نسب مئوية، حصصات).

١٥ وسائل التعبير المبياني: يعتمد هذا التعبير على مبيانات أو نماذج هندسية أو أشكال، وبحكم تنوعها فإن الأمر يقتضي اختيار الأنسب تبعاً لخصوصيات الإرسالية العددية المعبر عنها، وهو ما: " يسميه جاك بيرتان بمعيار النجاعة (L'efficacité) التي تفيد أن قيمة كل مبيان تكمن في قدرته على تبليغ محتواه للقارئ في أقصر وقت ممكن مقارنة مع مبيان أو مبيانات أخرى، أي بأقل كلفة ذهنية. Bertin 1973 p139"72

١٦ وسائل التعبير الإيقوني: تتجلى في الصور، ثابتة كالصور الفوتوغرافية أو متحركة كأشرطة الفيديو، علماً بأن التوجيهات التربوية لم تضع الصور ضمن وسائل التعبير، رغم حضورها بقوة في الدرس الجغرافي بالكتب المدرسية، كما ازدادت أهميتها بفعل تطور التصوير الرقمي وانتشار الصور الرقمية، وأصبح بإمكان أي مدرس اعتمادها كدعامة، بعد تهيئتها مراعاة لقواعد النقل الديداكتيكي. وتؤدي الصور عدة وظائف أهمها:

- وظيفة مفاهيمية: الصورة حامل لمعرفة جغرافية.
- وظيفة منهجية: الصورة آلية يمكن للمدرس اعتمادها لتمكين المتعلمين من اكتساب مهارات منهجية كالملاحظة، والوصف، والتفسير، والتعميم.
- وظيفة وجدانية: تتيح الصور للمدرس استمماج قيم معينة مرتبطة بالمنهاج، بحكم أنها قادرة على حمل خطاب غير لفظي يمكن أن يكون أكثر تعبير من أي خطاب لسني، فصورة أطفال يتعرضون للقتل بسبب الحرب ذات حمولة وجدانية أقوى من أي خطاب لسني

#### خامساً: الانتاجات الجغرافية:

تعرف بمكونات المعرفة الجغرافية، وهي "الحصيلة المعرفية التي حققتها الجغرافيا من خلال الدراسات المجالية، وتتضمن: الأحداث والمفاهيم والإقتراحات المجردة"73. إن الإنتاجات الجغرافية تتمثل في مكونات المعرفة الجغرافية، تلك الحصيلة المعرفية التي يتداولها الخطاب الجغرافي، والتي يمكن تصنيفها إلى: أحداث (حقائق)، مفاهيم، اقتراحات مجردة (تعميمات)، مبادئ ونظريات، وهذه المكونات تخضع لترتيب هرمي.74

71 - قادري محمد عز الدين وآخرون: نفس المرجع السابق ص - 95

72 - نفس المرجع السابق، ص 96

73 - التوجيهات التربوية الخاصة بتدريس مادة الاجتماعيات، الثالثة إعدادي شتنبر 2009، ص 16

74 - قادري محمد عز الدين وآخرون: نفس المرجع السابق ص ص - 88-89





### 1- الحقائق والأحداث الجغرافية:

تعرف التوجيهات التربوية الأحداث الجغرافية بأنها: " تعني الأوضاع التي يوجد عليها المجال المدروس. ويتم الكشف عنها من خلال مقياس محدد ومرجعية نظرية <sup>75</sup>، فالحقيقة الجغرافية تعرف بأنها جملة يعتقد أنها صحيحة؛ أمثلة:

- تغطي الصحاري نسبة كبيرة من الوطن العربي

- تدور الأرض حول نفسها في 24 ساعة

ومن خصائص الحقيقة الجغرافية ارتباطها بعدة ظروف تجعلها قابلة للتغير، مثال ذلك حقيقة اعتبار الأرض مركز الكون ودوران الشمس حولها، التي سادت بأوروبا في العصور الوسطى، قبل أي محل عصر النهضة هناك، لتقند أبحاث كوبرنيك وجاليلي تلك الحقيقة، وتعوضها حقيقة جغرافية أخرى تقيد بدوران الأرض حول الشمس ...

ويتضمن الخطاب الجغرافي في أي درس عددا كبيرا من الحقائق الجغرافية، مما يفرض على المدرس ضرورة ضبطها وحصر المهم منها عند تقديمه لمختلف الشروح.

أمثلة عن حضور الحقائق الجغرافية في درس: اليابان قوة تكنولوجية:

- ☞ يوفر باطن الأرض الياباني ثروات طبيعية ضئيلة؛
- ☞ شجعت الدولة القطاع الصناعي منذ عصر الميجي؛
- ☞ استفادت الصناعة اليابانية من وفرة اليد العاملة ومهارتها وقلة تكاليفها؛
- ☞ قطاع الصناعات التكنولوجية اليابانية من أقوى الصناعات في العالم.

### 2 - المفاهيم:

أشارت التوجيهات التربوية بأن "المفاهيم الجغرافية <sup>76</sup> هي موضوعاتية تشمل مفردات اصطلاحية التي تستعمل في تحديد هوية الكيانات المجالية حسب المرجعية المعتمدة.

#### 1- 2- تعريف المفهوم من خلال الأدبيات التربوية وخصائصه:

❖ تعريفات متفاوتة للمفهوم: قدمها مختصون في التربية وعلم النفس التربوي: <sup>77</sup>

<sup>75</sup> - التوجيهات التربوية الخاصة بتدريس مادة الاجتماعيات، الثالثة إعدادي شتنبر 2009، ص 16

<sup>76</sup> - البرامج والتوجيهات التربوية لمادة التاريخ والجغرافيا للسنة الأولى من سلك البكالوريا، ص 11

<sup>77</sup> - جودت أحمد سعادة وجمال يعقوب / تدريس مفاهيم اللغة العربية والتربية الاجتماعية ص 65.



عرف ديسيسكو (Dececco) المفهوم بأنه صنف من المثيرات التي يمكن أن تكون مجموعة أشياء، أو حوادث، أو أشخاص تشترك معاً بخصائص عامة، ويشار إليها باسم خاص، أما "برونر Bruner" فيعتبر المفهوم صنفاً من المثيرات التي تشترك في خصائص مشتركة جوهرية أو عبارة عن مجموعة من المصطلحات التي يستخدمها العالم أو الباحث كعناوين يشير كل منها إلى مجموعة الحوادث أو الظواهر ضمن مجال بحثهما. إن المفهوم كلمة أو تعبير تجريدي موجز يشير إلى عدة حقائق أو أفكار، مثال: الجزيرة مفهوم على شكل كلمة، أو العصور الحديثة مفهوم تجريدي موجز، وقد يشير المفهوم إلى مجموعة من الأشياء أو الرموز أو الأحداث الخاصة، تم تجميعها معاً على أساس خصائص مشتركة، يمكن الدلالة عليها باسم أو رمز معين، أمثلة: الحرية / الديمقراطية / الحكومة / الأمة / الدستور.

#### ❖ مراحل تشكل المفاهيم لدى المتعلم: حددها برونر Bruner في ثلاثة: 78

➤ المرحلة العملية: تدعى أيضاً مرحلة العمليات المادية أو العمل الحسي، وفيها يكون "الفعل" هو طريق المتعلم لفهم البيئة، من خلال تفاعله المباشر مع الأشياء، في هذه المرحلة يشكل المتعلم الكثير من المفاهيم عن طريق ربطها بأفعال، أو أعمال يقوم بها بنفسه؛ فالكرسي ما يجلس عليه، والملعقة ما يأكل بها، وهنا تبرز أهمية التدريس العملي والأداء في تشكيل المفاهيم واكتسابها.

➤ المرحلة الأيقونية: ينقل فيها الطفل معلوماته، أو يمثلها عن طريق الصور الخيالية، ويستطيع أن يمثلها برسوم أو صور شبه مجردة.

➤ المرحلة الرمزية: هي مرحلة يصل الطفل فيها إلى مرحلة التجريد واستخدام الرموز، حيث يحل الرمز محل الأفعال الحركية، كما تدخل اللغة والرياضيات والمنطق في المهمة التعليمية، وتسمح هذه المرحلة بعملية تركيز الخبرات المكتسبة وتكثيفها في جمل أو عبارات دالة معنوياً.

#### ❖ أما أوزيبيل "Ausubel" فميز بين مرحلتين في تعلم المفهوم: 79

➤ المرحلة الأولى: مرحلة تشكيل المفهوم Concept Formation، وتقوم على الاكتشاف الاستقرائي للخصائص المحكية أو الصفات المميزة للمثيرات. وتندمج هذه الصفات في تشكيل الصورة الذهنية للمفهوم، وهي صورة ينميها الطفل من خبرته الفعلية بالمثيرات أو الأمثلة الخاصة.

➤ المرحلة الثانية: تدعى بمرحلة تعلم "اسم المفهوم Concept name" وهو تعلم تمثلي، يتعلم الطفل أن الرمز المنطوق أو المكتوب يمثل المفهوم الذي تم تشكيله بالفعل في المرحلة الأولى.

78- نفس المرجع السابق ص 67.

79- نفس المرجع السابق ص 67.



## 2-2 - أنواع المفاهيم: كثيرة حسب طبيعة التصنيفات المتخذة كمعيار:

- ◀ المفاهيم المجردة: العدالة - الحرية - الديمقراطية؛
- ◀ المفاهيم المادية: البحيرة - الجزيرة - الغابة - النهر؛
- ◀ المفاهيم الجديدة: رائد الفضاء - الطاقة الذرية - الشمال والجنوب؛
- ◀ المفاهيم المكانية: خطوط الطول - خط التاريخ الدولي - القارات؛
- ◀ مفاهيم الزمن: العصور القديمة - عقد من الزمن - خمس ساعات - منذ عصر قديم؛
- ◀ المفاهيم التضاريسية: الجبال الشرقية - السهول - الأنهار؛
- ◀ المفاهيم الاقتصادية: المحاصيل الزراعية - الإنتاج الصناعي؛
- ◀ المفاهيم المناخية: الرياح - الأمطار - فصل الشتاء؛
- ◀ المفاهيم الدينية: المسجد - الكنيسة - البابا؛
- ◀ المفاهيم الاجتماعية: الزواج - الرقصات الشعبية.

### أمثلة عن حضور المفاهيم الجغرافية في درس: اليابان قوة تكنولوجية

الصناعة اليابانية. / عصر الأنوار / اليد العاملة / الثروات الطبيعية / مصادر الطاقة / المعادن / النمو الديمغرافي / البنية الصناعية / التركيز الرأسمالي / الإنتاج الصناعي / الصناعات الإلكترونية / المعلومات الدقيقة / شبه الموصلات / كيريتسو / المراكز الصناعية / الميغالوبول / تكنوبول / الصناعات الدقيقة / الأعاصير / الأمطار الموسمية.

## 3- الاقتراحات المجردة:

يستعمل زكور هذا المفهوم كمرادف لما تسميه بعض الأدبيات بـ " التعميمات " و "المبادئ " و "النظريات"، ويقصد بالاقتراحات المجردة بناءات ذهنية بسيطة تحاول الإحاطة بواقع معقد.<sup>80</sup>

أما التوجيهات التربوية فعرفت الاقتراحات المجردة / التعميمات بأنها: "الإطارات النظرية المجردة المصاغة أو المطبقة في سياق دراسة الظواهر المجالية، وتشمل المبادئ والقوانين والنظريات، وتقدم هذه الإطارات النظرية نماذج تفسيرية تنير طريق الدراسة".<sup>81</sup> إن التعميمات هي في الأصل مجموعة مفاهيم ترتبط ببعضها البعض بعلاقات، غالباً ما تتخذ شكل مشاريع أو فرضيات لمبادئ أو نظريات، تتحول إلى مبادئ أو نظريات بعد البرهنة عليها.

## 3-1- تعريف التعميم: عبارة تربط بين مفهومين أو أكثر، هدفه توضيح

العلاقة بين المفاهيم، والتعميم أكثر تجريداً، مثال:

- لا تستطيع أمة في الوقت الحاضر أن تعيش بمعزل عن الأمم والشعوب الأخرى .
- يمثل الماء الركيزة الأساسية لتطور المناطق الجافة في العالم.

<sup>80</sup> - M.ZGOR, 1990. p158.

<sup>81</sup> - التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الاجتماعيات، الثالثة إعدادي شتنبر 2009، ص 16



## 2-3- أنواع التعميمات: كثيرة منها:

- التعميمات الوصفية، تلخص مجموعة من الحقائق أو الظروف الخاصة بالدراسات الاجتماعية مثال: ينتسب السكان إلى مجموعات بشرية عرقية متنوعة؛
- التعميمات التفسيرية، تقنن السبب والنتيجة. مثال: تؤثر البيئة الطبيعية في الطريقة التي يعيش بها السكان؛
- التعميمات المعبرة عن قيمة اجتماعية، مثال: عندما تنكر الحرية على أي شخص أو مجموعة تصبح حرية الناس في خطر؛
- التعميمات المعبرة عن قوانين أو أونظريات أو مبادئ، مثال: يعتبر الشراء بالتقسيط من أكثر طرق الشراء تكلفة.

### أمثلة عن حضور التعميمات الجغرافية في درس: اليابان قوة تكنولوجية

- ◀ كلما افتقدت دولة مصنعة للثروات الطبيعية، تضطر إلى استيرادها من الخارج؛
- ◀ لما تتضافر جهود الدولة ودينامية اليد العاملة والتنظيم الفعال، يتمكن البلد من بناء قوة صناعية مهمة؛
- ◀ الساكنة ذات المستوى التعليمي والتأهيل التقني الجيد عامل مهم في قوة الاقتصاد؛
- ◀ التركيز الرأسمالي يؤدي إلى وجود مؤسسات كبرى تحتكر الإنتاج؛
- ◀ عندما يتم تحفيز العمال المهرة المتشبعين بروح المواطنة، فإنهم يساهمون في رفع الإنتاجية؛
- ◀ تعتبر متقدمة كل دولة ارتقت بصناعاتها نحو الصناعات العالية التكنولوجيا.

تحضر التعميمات بشكل مضمّر داخل المعرفة الجغرافية الموجودة بالدرس، لذا يتعين على المدرس الانتباه إليها وحصرها ودفع المتعلمين إلى استكشافها والتوصل إلى بناءها لتعميق تعلماتهم بعيدا عن كل سطحية.

**خلاصة:** إن الإصلاح الذي انخرطت فيه الجغرافيا استند لأول مرة على مرجعيات ديداكتيكية، تأخذ بعين الاعتبار مستجدات البحث الأكاديمي والديداكتيكي، وما حصل من تطورات معرفية منهجية في هذه الحقول المعرفية، كما أن هذا الإصلاح اتخذ من الكفايات والقيم مدخلا بيداغوجيا، وهو مدخل يتبنى النموذج المتمركز حول المتعلم في تفاعله مع المحيط، ويقوم على جملة من الكفايات المفاهيمية والمعرفية والمنهجية والتواصلية والمواقفية.



## المبحث الثالث المدخل البيداغوجي التدريس وفق المقاربة بالكفايات

### 1 - مفاهيم أساس في ظل المقاربة بالكفايات:

❖ **الإنجاز La performance:** يعتبر الإنجاز مؤشرا دالا على درجة تحقق الكفاية، ويقصد به أداء مهام في إطار أنشطة أو سلوكات آنية ومحددة، قابلة للملاحظة والقياس، وعلى مستوى عال من الدقة والوضوح، أي " ما يتمكن الفرد من تحقيقه أنيا من سلوك محدد؛ وهو بهذا المعنى يقترن بمفهومي الاستعداد والقدرة"،<sup>82</sup> ويدقق برونير Bruner مفهوم الإنجاز أكثر بقوله إنه «سلسلة من الأفعال والعمليات القابلة للملاحظة والقياس حسب معايير محددة»<sup>83</sup>، ويعبر الإنجاز عن الصيغة الإجرائية أو التنفيذية للتعلم.<sup>84</sup>

❖ **المهام Les taches:** الكفاية قدرة على أداء مهمات محددة، فمفهوم " المهمة " أساسي للإحاطة بمدلول الكفاية، والمهمة تتحقق عبر مجموعة أعمال وإنجازات يقوم بها المدرس والمتعلم، توظف فيها مهارات معينة، إن المهمة في بيداغوجيا الكفايات تقابل مفهوم السلوك في بيداغوجيا الأهداف.

❖ **النشاط: L'activité:** لا توضع الكفاية رهن إشارة المتعلم لتملكها جاهزة بشكل مباشر، وإنما يتم بناؤها من طرفه عبر أنشطة؛ فالكفاية ذات ارتباط بالفعل؛ لا تتجسد إلا من خلاله، ومن خلال النشاط الذي يقوم به المتعلم.

❖ **الوضعية: La situation** سياق خاص يتم فيه تعبئة الموارد المراد تعلمها، ويقسمها البعض إلى نوعين؛ الوضعية اليداكتيكية هدفها تنمية تعلمات جديدة واكتساب موارد متنوعة، والوضعية الهدف هي الوضعية التي تهدف إلى تشغيل/ تفعيل كفاية ما.

❖ **الموارد: Les ressources** تعني المعارف المفاهيمية والمهارات المنهجية الفكرية والعملية، فهي كل ما اكتسبه الفرد عن طريق التعلم وما يتوفر عليه للقيام بإنجاز ما... تشير إليها عدة كتابات باسم المعارف بمفهومها الشامل: معارف، معارف الفعل، معارف الكينونة.

❖ **الاستعداد L'aptitude:** الاستعداد قوة داخلية تجعل الفرد قابلا للاستجابة لأداء معين بناء على ما اكتسبه، منها القدرة على الإنجاز والمهارة في الأداء، وتضاف إلى هذه

<sup>82</sup> - عبد الكريم غريب، 2002 الكفايات واستراتيجيات اكتسابها منشورات عالم التربية المغرب، ص: 56  
<sup>83</sup> - Bruner- Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire. pp 21- 23

<sup>84</sup> - الزيات فتحي 2004 علم النفس المعرفي: دار النشر للجامعات مصر، ص 2



الشروط المعرفية والمهارية شروط سيكولوجية؛ فالميل والرغبة شرطان أساسيان لتولد الاستعداد، لأن هذا الأخير يعتبر أداء متوقعا سينجزه الفرد في علاقة بعاملتي النمو والنضج، يصل إليه الفرد عندما تتوفر شروط ذلك، قد يوظف أو لا يوظف من طرفه، أثناء قيامه بعمل أو مهمة ما<sup>85</sup>.

### ❖ المهارة L'habilité :

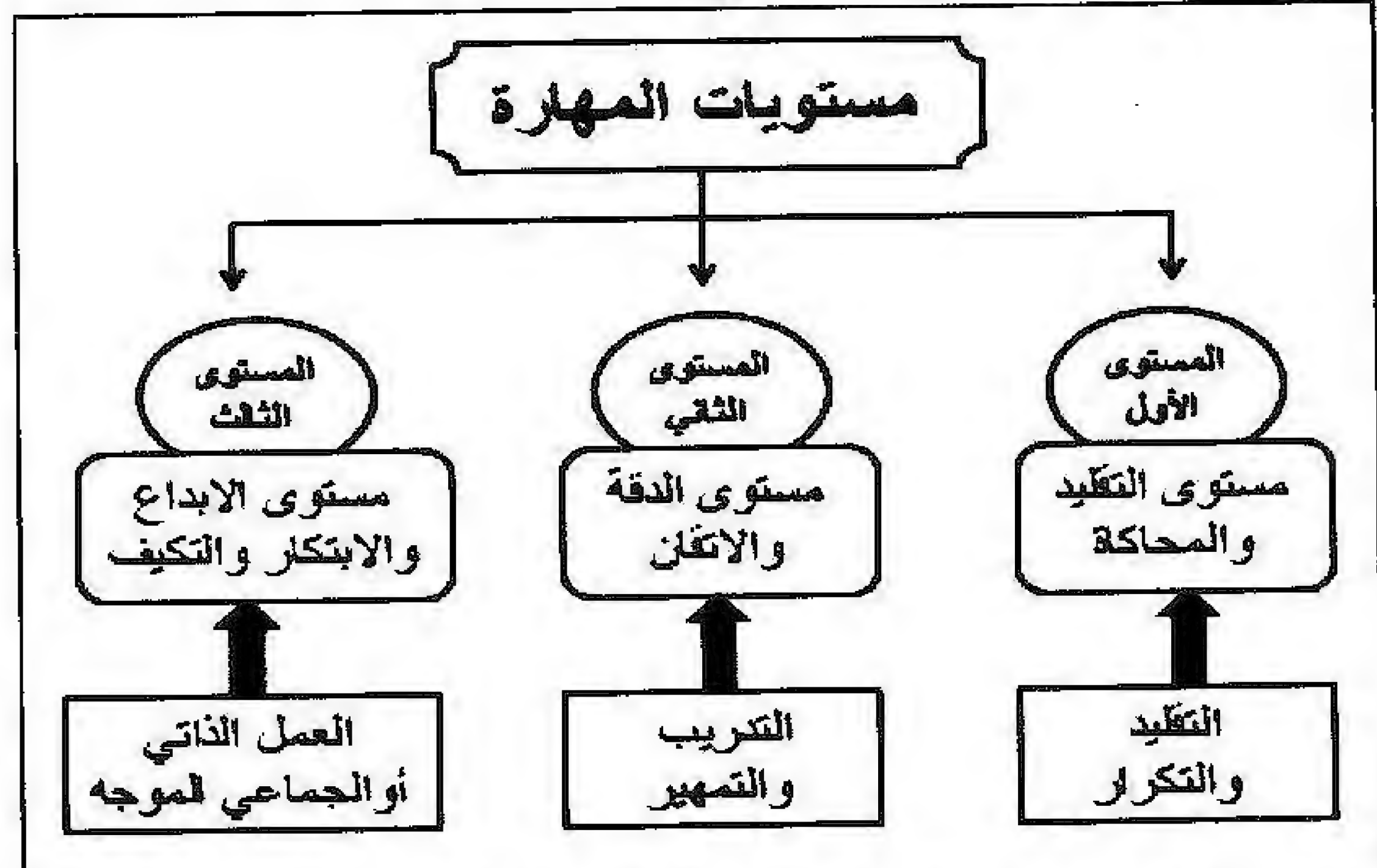
« تعريف: هي "مجموعة من الأداءات والإنجازات التي تساهم في تجلي القدرة، تؤثر على الأداء المتقن القائم على الفهم"<sup>86</sup>، يتمكن الفرد في ظل تملكها من أداء مهام محددة بإتقان يتسم بالتناسق والنجاعة والثبات النسبي.

والمهارة محصورة ضمن كفايات معينة تنتج عن أنشطة تعليمية بغرض تمكين الفرد من أداء مهام معينة بشكل دقيق، كما تكون المهارة هدفا من أهداف التعلم، يولد اكتسابها قدرات لدى المتعلمين لأداء مهام معينة بشكل دقيق، ويترجم هذا الأداء درجة التحكم في المهارة.

« أنواع المهارة: يمكن التمييز بين ثلاثة أنواع من المهارات على المستوى التربوي:

- مهارات حركية، يدوية / جسدية.
- مهارات لفظية: مثل النطق والكتابة واستقبال الأصوات.
- مهارات تعبيرية مثل الرسم والموسيقى والرقص.

« مستويات المهارة: تتحدد في ثلاثة، هي:<sup>87</sup>



« تتميز المهارات بتدرجها من البسيط إلى المعقد: ميز الباحث السويسري في سوسولوجيا التربية "فليب بيرنو" بين المهارات والكفايات باعتبارها مهارات معقدة؛

<sup>85</sup> - غريب عبد الكريم: نفس المرجع السابق ص 53

<sup>86</sup> - Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, Ed. NATHAN, 1981, P 181

<sup>87</sup> - قادري محمد عز الدين نفس المرجع السابق ص 20



فالمهارة في معناها الضيق لا تتطلب سوى تعبئة موارد محدودة توظف لمعالجة قضايا بسيطة، تمكن من توجيه الفعل وتجاوز الصعوبات، بغرض حل نوع واحد من المشاكل، أما الكفايات فإنها تدخل في مجال أوسع، مجال اتخاذ القرارات والفعل، توظف أثناء مواجهة وضعيات مفردة أو معقدة، تقتضي ابتكار أو بناء أجوبة دون الرجوع إلى مصنفات الأجوبة المعدة سلفاً<sup>88</sup>.

#### ❖ أهداف التعلم / Les objectifs d'apprentissage: هي آلية لأجراة الكفائية،

وتعني ممارسة قدرة على محتوى معين يكون موضوع تعلم مرتبط بموضوع محدد، وتصنف إلى: أهداف معرفية، ومهارية، وسوسيو عاطفية.

وتستهدف أهداف التعلم المعارف ومعارف الفعل ومعارف الكينونة تبعاً لطبيعة القدرة:

- المعارف savoirs: تتمثل بالنسبة لمادة ما في ممارسة القدرات المعرفية على موضوع ما للتعلم؛

- معارف الفعل: savoir faire تتمثل في تطبيق قدرة منهجية / حس - حركية على

موضوع للتعلم ويتم تطويرها من خلال التمرن؛

- معارف الكينونة savoir être: يمكن تحقيقها بتطبيق قدرة وجدانية على موضوع التعلم.

#### ❖ القدرة / La capacité

« يعرف فيليب ميريو (PH. MEIRIEU) القدرة بأنها نشاط ذهني ثابت وقابل للتطبيق في مجالات معرفية متعددة، ويستعمل هذا المصطلح كمرادف لمعرفة العمل (savoir-faire). ويؤكد "ميريو" في تعريفه على أن القدرة لا توجد أبداً في وضع خالص ويكون مظهرها دوماً مرتبطاً بمحتويات دراسية<sup>89</sup>.

« إن القدرة مفهوم افتراضي يختزل مجموع العمليات الفكرية والوجدانية التي تتحول المعارف المكتسبة عبرها إلى وظائف ملموسة، فهي جملة الامكانيات التي تمكن الفرد من بلوغ درجة من النجاح في التعلم، لأداء مهام ونشاطات مختلفة: جسمية أو عقلية أو مهنية، مثل النجاح في تنفيذ مهمة معينة أو ممارسة مهنة ما، أو أداء فعل ما.

« خصائص القدرة<sup>90</sup>: يمكن إجمالها في:

- العرضانية Transversabilité: تتخذ أغلب القدرات خاصية الامتداد، إذ يمكن تفعيلها في مجموع المواد الدراسية، وفي مستويات تعليمية مختلفة.

- التطورية: Evolutivité تنمو القدرات لدى الفرد عبر الزمن بنموه فيزيولوجيا وعقليا، كما تتراجع أو تتلاشى.

- التحويل: Transformation في وضعيات جديدة، وعن طريق الاحتكاك بالبيئة، وبقدرات أخرى، تتفاعل وتتولد عنها تدريجياً قدرات جديدة أكثر إيجابية.

<sup>88</sup> - حسن شكير، مدخل الكفايات والمجزوءات، ص 41

<sup>89</sup> - MEIRIEU. PH ; Apprendre...Oui, mais comment ? 1990, p. 181.

<sup>90</sup> - ROGEIERS. X, Savoirs, Capacités et compétences à l'école : Une quête de sens, 1999, pp.24-31



- عدم القابلية للتقويم: Non évaluabilité بسبب صعوبة تقويم مستوى التحكم في قدرة معينة بكيفية موضوعية، وذلك لما يميز القدرة من خصائص مرتبطة بعامل الزمن واختلاف الوضعيات.

### ❖ الكفاءة / La compétence

اختلف تعريف الكفاءة، انطلاقاً من الحقل الذي استعملت فيه؛ ففي حقل اللسانيات استعمل نعوم تشومسكي 1957 مصطلح الكفاءة اللغوية، وفي مجال التكوين المهني كان دخول مفهوم الكفاءة إلى مجال الشغالة (L'Ergonomie) قد تم سنة 1984 على يد الفرنسي "دومنطمولان" (Demontemolin)، وقد اقتبس قطاع التربية مفهوم الكفاءة، حيث أخذت به عدة دول، منها المغرب، بعد صدور الميثاق الوطني للتربية والتكوين في شهر يناير 2000، والذي اعتبر المقاربة بالكفايات خياراً استراتيجياً لإصلاح منظومة التربية والتكوين<sup>91</sup>.

### ■ مفهوم الكفاءة في المجال التربوي:

- ◀ تعريف فيليب بيرونو Philippe PERRENOUD : عرف فيليب بيرونو الكفاءة بأنها " القدرة على الفعل بنجاعة داخل فئة محددة من الوضعيات، قدرة تستند إلى معارف لكنها لا تنحصر فيها، فالكفايات ليست معارف في حد ذاتها، إنها تستخدم وتدمج وتعبئ معارف إعلانية وإجرائية وشرطية".<sup>92</sup> وقد أشار في مؤلف آخر إلى أن الكفاءة هي "قدرة الشخص على تعبئة موارد معرفية مختلفة لمواجهة نوع محدد من الوضعيات".<sup>93</sup>
- ◀ تعريف روجيرس Xavier ROEGIERS: الكفاءة هي "قدرة الشخص على تعبئة مجموعة مدمجة من الموارد بهدف حل وضعية-مشكلة تنتمي إلى فئة من الوضعيات".<sup>94</sup>
- ◀ تعريف لوبوترف Le Boterf: الكفاءة حسب "لوبوترف" هي "معرفة التصرف".<sup>95</sup>
- تعريف بسيط يحيل على مجموعة من العمليات المعقدة والمتداخلة؛ فمعرفة التصرف تتجلى في القدرة على تعبئة وإدماج وتحويل مجموعة من الموارد (معارف، قدرات، مواقف، تمثيلات...) في سياق محدد من أجل مواجهة مشكلات أو إنجاز مهام.
- ◀ تعريف مركز الدراسات البيداغوجية للتجريب والإرشاد: يعرف الكفاءة باعتبارها "نسقا من المعارف المفاهيمية والمهارية والتي تنظم على شكل خطاطات إجرائية تمكن داخل فئة من الوضعيات من التعرف على مهمة - مشكلة وحلها بإنجاز (أداء) ملائم".<sup>96</sup>
- ◀ تعريف اللجنة التقنية المتخصصة (مادة الاجتماعيات الرباط): الكفاءة هي "مجموعة قدرات، نتائج مسار تكويني تتمفصل في إطارها معارف ومهارات فكرية ومنهجية

<sup>91</sup> - حسن شكير، 2002 مدخل الكفايات والمجزوءات، ص 35

<sup>92</sup> - PERRENOUD.PH., Construire des compétences dès l'école, Edition ESF, 1998, p.7

<sup>93</sup> - PERRENOUD.PH.1999., Dix nouvelles compétences pour enseigner, ESF Ed, Paris, , p.17

<sup>94</sup> - ROEGIERS.X2000. Une pédagogie de l'intégration, Bruxelles, De Boeck Université, , p.66.

<sup>95</sup> - LE BOTERF.G. 1994, De la compétence : essai sur un attracteur étrange, , p.32

<sup>96</sup> - عبد الكريم غريب معجم علوم التربية، سلسلة علوم التربية (9-10)، نشر عالم التربية ط: 2، 1998



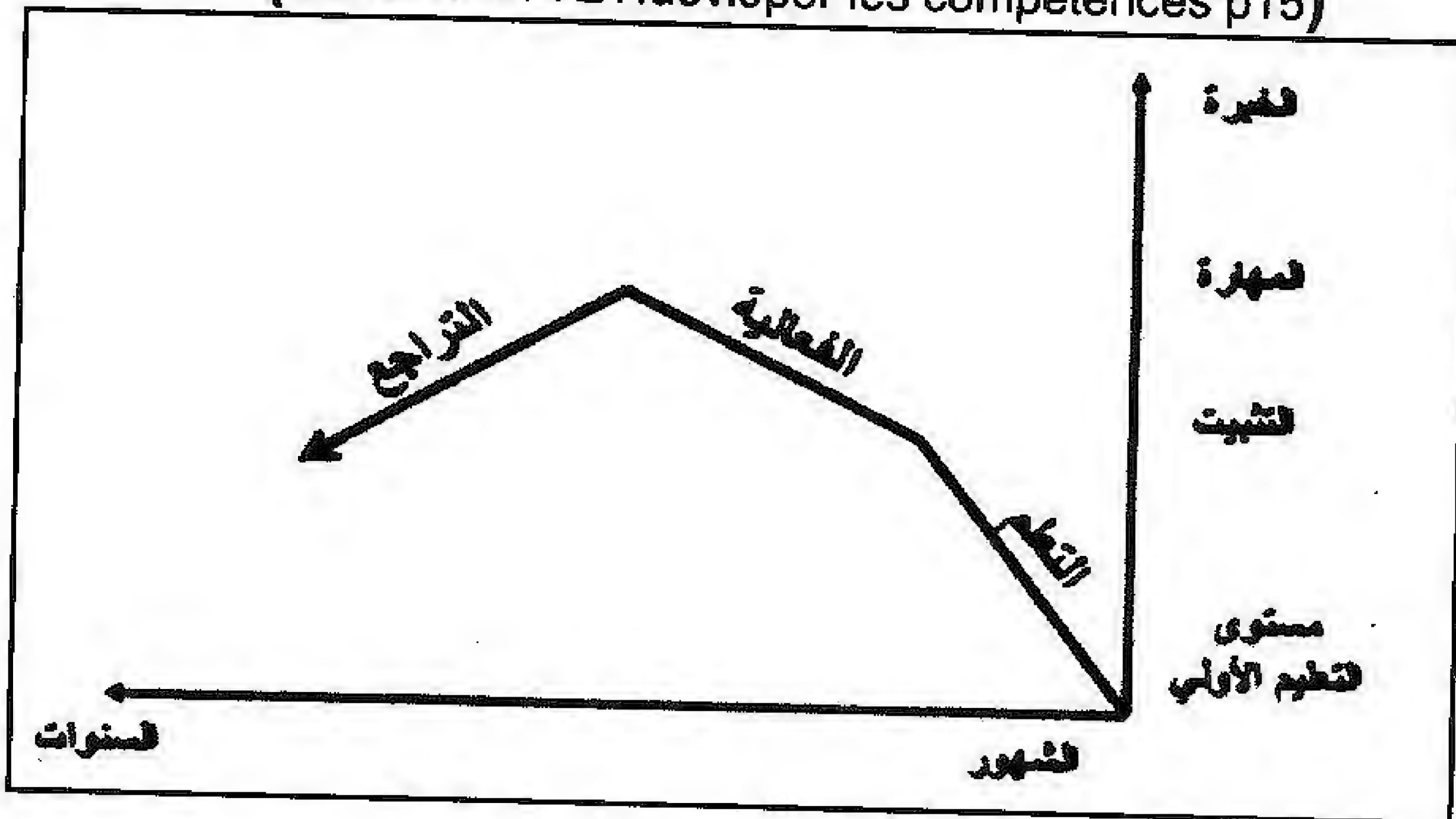
واتجاهات، وتقوم على عنصرين: أولهما القدرة على الفعل بنجاحة في وضعية معينة وثانيهما القدرة على توظيف المكتسبات في وضعيات جديدة".<sup>97</sup>

#### ■ خصائص الكفاية

« الكفاية معطى غير ثابت: إن التحكم في الكفايات ليس مسألة مستقرة ونهائية، فهي تمر بعدة مراحل هي: النشوء ثم التطور وأخيرا التراجع<sup>98</sup>، إن الكفايات تتطور، وتنمو بفعل التعلم وتتملك المهارة، وتترسخ بفعل التحكم في المهارة بدقة وتتملك الخبرات الكفيلة بتوظيف الكفاية في وضعيات جديدة، وقد تتعرض الكفاية للتراجع بفعل توقف التعلم والتدريب مما يؤدي إلى افتقاد المهارات والخبرات الضامنة لاستمراريتها، ومن ثم يصبح تحكم الفرد في الكفاية، مسألة غير أبدية أو ثابتة. وقد جسد أندري كيتيت دورة حياة الكفاية الفردية من خلال الرسم التالي:

#### دورة حياة الكفاية الفردية

<sup>99</sup>(André GUITTET.developer les compétences p15)



« الكفاية تكتسب بعد مسار تكويني: إن اكتساب الكفاية يقتضي تعبئة موارد متنوعة، تبعا لنوعية الكفاية المستهدفة بالتملك، خلال مسار تكويني محدد هو بالنسبة للمتعلم أسدس أو موسم دراسي أو عدة مواسم، ويقوم المعني بالأمر بتفعيل هذه الموارد في وضعيات جديدة، تساعد على اتخاذ قرارات مناسبة وحل مشكلات معترضة، قد تطرح أمامه مثلا خلال محطة الامتحان الإشهادي لآخر الموسم. خلال هذا المسار يتم توظيف المكتسبات القبلية لمواجهة مختلف الوضعيات الجديدة، وعليه فالكفايات مجال لإعادة توظيف عدد كبير من التعلمات الدقيقة.

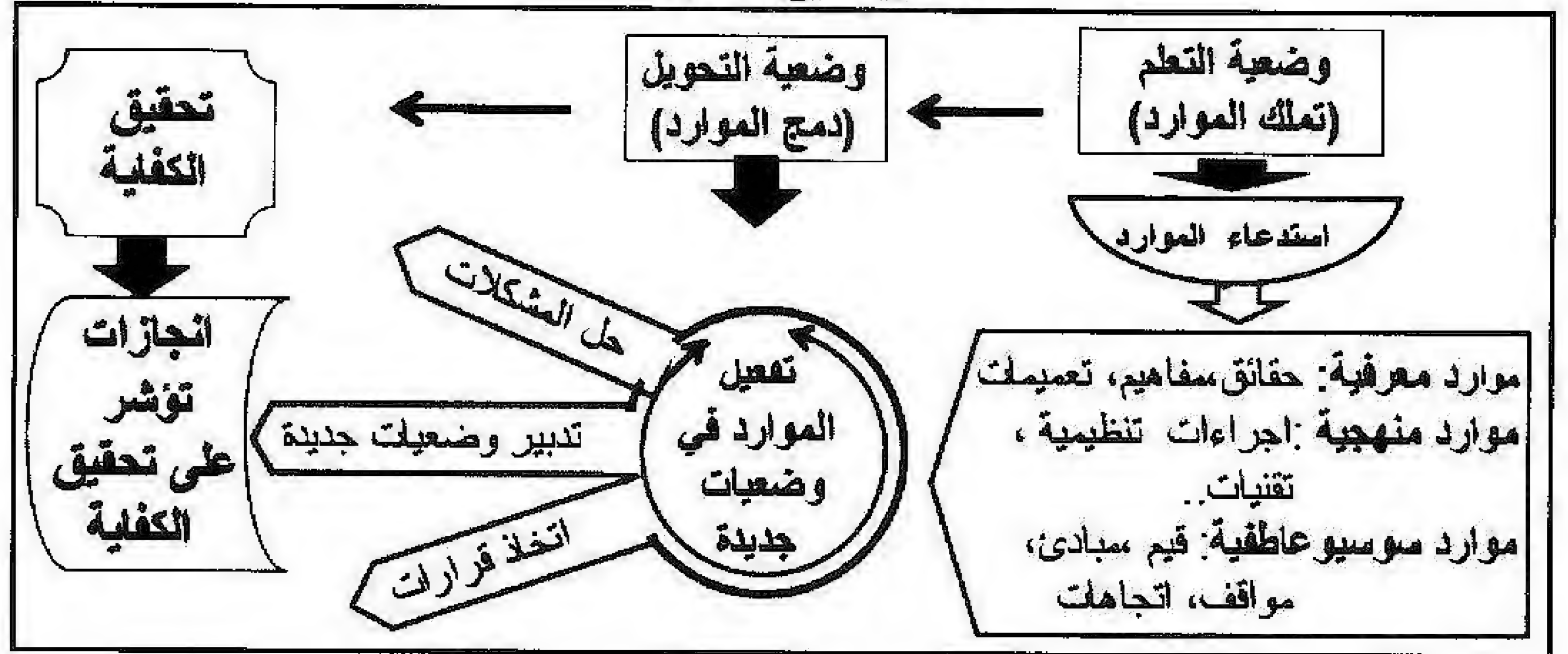
<sup>97</sup> - تخطيط وضعيات تعليمية تعليمية استنادا إلى المرجعية اليداكتيكية، ص 65

<sup>98</sup> - حسن شكير، 2002، نفس المرجع السابق، ص 40

<sup>99</sup> - حسن شكير، نفس المرجع السابق، ص 40



### مسار تحقق الكفاية<sup>100</sup>



### الكفاية ذات طابع وظيفي وسلوكي:

- الكفاية وظيفية: تشمل أنشطة تتجمع وتندمج في عمل مفيد وذو مغزى، أنها:
- نشاط إرادي واعٍ: يقوم الفرد خلاله بتفعيل موارد كفاية معينة في وضعية جديدة، يستجيب لعدة منبهات، ويختار موارد محددة من معارف ومهارات، ويستبعد الاستجابات التي لا تتسجم مع ما يقتضيه النشاط؛
- نشاط وظيفي: يوظف خلاله الفرد قدراته ومكتسباته لإنجاز عمل أو تحقيق هدف معين؛
- نشاط هادف: لكل كفاية هدف محدد، يسعى الفرد لوصوله عبر تفعيل موارده.
- الكفاية سلوك شمولي قابل للملاحظة والقياس، معقد؛ لا يمكن تقويم الكفاية مباشرة بنعم أو لا، كالسلوك البسيط. ونهايي لن يتمكن المتعلم من امتلاك الكفاية إلا بعد تعلمات مبرمجة على مدى طويل.

### ■ خصائص أخرى للكفاية: يشير روجرز إلى أن الكفاية<sup>101</sup> تتميز بـ:

تعبئة وتفعيل الموارد **Mobiliser les ressources**: إن تملك الكفاية يقوم على تملك الموارد المختلفة، وتفعيلها فيما بينها ضمن مجموعة مدمجة بغرض توظيفها في وضعيات أخرى، وإذا كان تعريف الكفاية عند جل الباحثين يركز على تحريك وتفعيل المعارف أكثر من التركيز على المعرفة في حد ذاتها فلأن المعرفة المراكمة لا قيمة لها إلا إذا تم تشغيلها في سياقات جديدة.

النسقية **Systemisme** والاندماج **Intégration** بين الموارد: لا تكتسي الموارد أهمية في حد ذاتها بل في القدرة على التوليف والربط بينها. ويتعلق الأمر هنا بالاندماج

100 - حسن شكير، نفس المرجع السابق، ص 39

101 - قادري محمد عز الدين وآخرون: الأسس الإبيستمولوجية والمنهجية والديداكتيكية لتدريس الاجتماعيات بالسلك الثانوي التأهيلي، دراسات تربوية، عدد 9، ط 1 - ص ص 23-24.



عند البعض والنسقية عند البعض الآخر، وهو ما يقتضي تعبئة المكتسبات وتفعيلها لتوجيهها نحو إنجاز مهمة ما.

◀ الارتباط بفئة من الوضعيات: Relation à une famille de situation تتم الكفاية في سياق وضعيات معينة، تدل على إمكانية التحويل بتوظيفها في وضعيات جديدة.

◀ الوظيفية Fonctionnalité: تنطلق الكفاية من وضعية تساؤلية بهدف التوصل إلى حل، فهي إذن غائية، إن امتلاك المتعلم للموارد يبقى دون معنى إذا لم تستثمر في نشاط أو إنتاج محفز، أو في حل مشكلة تعترضه في المؤسسة التعليمية أو في حياته العامة

◀ الارتباط بالمادة الدراسية: إذا كانت القدرات عرضانية، فإن الكفايات غالبا ما ترتبط بالمادة الدراسية، تتحدد انطلاقا من وضعيات، تطابق مشكلات، وقضايا نوعية مرتبطة بالمادة الدراسية.

◀ القابلية للتقويم Evaluabilité: خلافا للقدرة، فالكفاية تتميز بقابليتها للتقويم، إذ من الممكن قياس نوعية المهمة المستهدفة ونوعية النتائج المتوصل إليها في علاقة بكفاية ما.

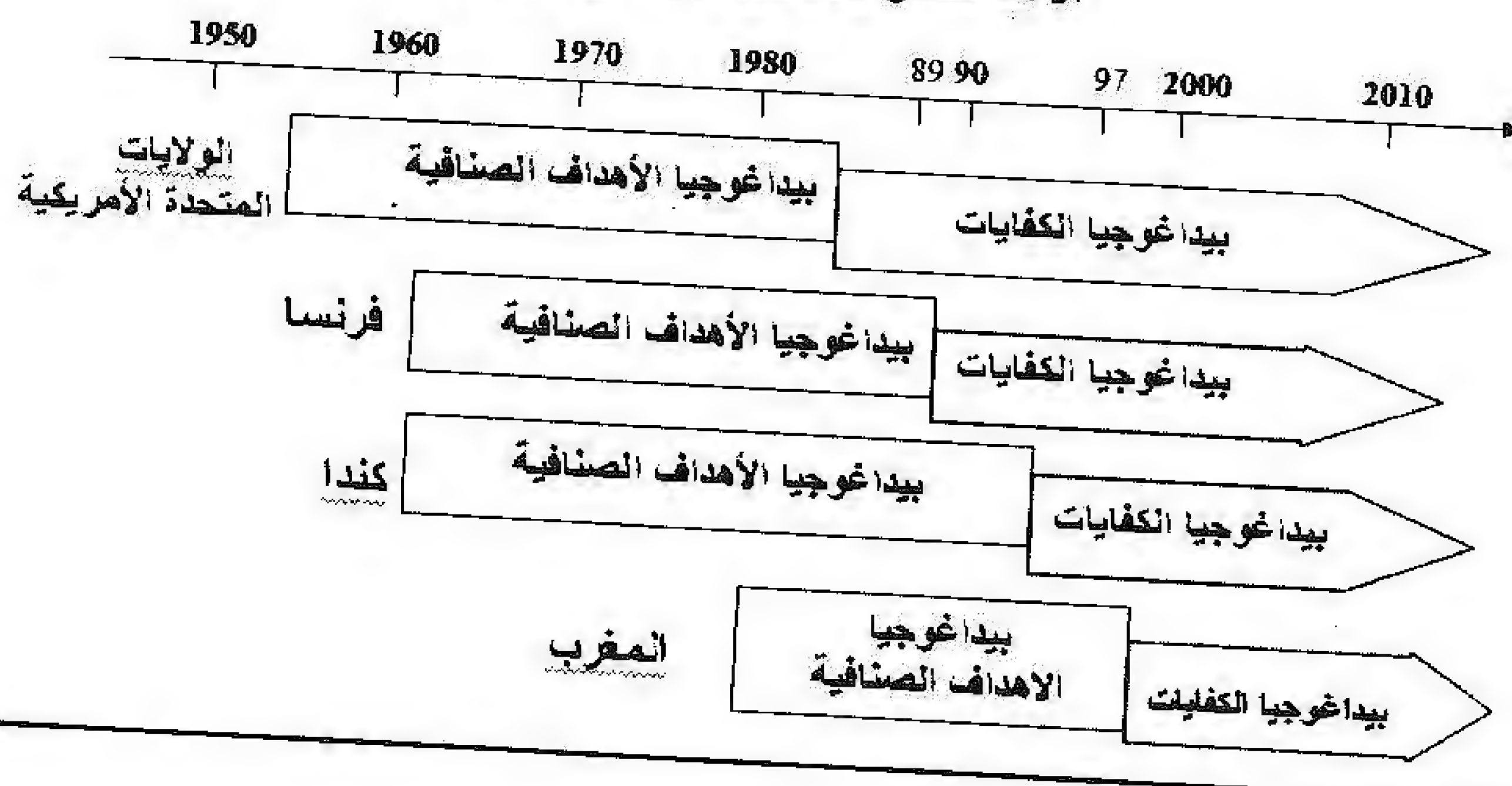
خلاصة: يحيل مفهوم الكفاية على مجموعة من القدرات المتصلة بمختلف مجالات شخصية الانسان، فإن معظم الدراسات تقترح على مستوى الأجرة تفكيك الكفاية الواحدة الى مجموعة من القدرات التي تتحقق بدورها عبر تسطير أهداف التعلم متنوعة؛ معرفية أو حسية حركية أو سوسيو عاطفية.

## 2- التدريس بالكفايات بالمغرب: السياقات والمرجعيات

### 2-1 - السياقات التي واكبت تبني التدريس بالكفايات:

❖ تاريخ تبني بعض الدول للتدريس بالكفايات.

خط زمني يوضح تاريخ تبني بيداغوجيا الأهداف والكفايات ببعض الدول.





## ❖ السياق الاقتصادي والاجتماعي لظهور المقاربة بالكفايات<sup>102</sup> (بتصرف):

خط زمني يوضح السياق الاقتصادي والاجتماعي لظهور المقاربة بالكفايات	بداية العصور الحديثة
اتجاه المجتمعات الرأسمالية نحو العقلنة (العقلانية) (العقلانية مست الاقتصاد أساسا ...)	
تطور التكنولوجية في المجال الصناعي... ← دفعة قوية للاقتصاد الأمريكي والأوروبي.	1920
← حاجة المؤسسة الصناعية إلى يد عاملة مؤهلة في جوانب دقيقة (التخصص)	
الأبحاث الأولى في بيداغوجيا الأهداف ( عقلنة الحقل التربوي والبيداغوجي)	1930
	1940
بداية إقرار حدة نول للتدريس بواسطة الأهداف.	1950
	1960
عدة تحولات مست الاقتصاد العلمي بفعل الثورة التكنولوجية:	1970
→ تطور صناعي هائل / صناعات جديدة	
→ تطور على المستوى التنظيمي وآليات التشغيل	1980
← حاجة المقلولة إلى يد عاملة مؤهلة تأهيلا شموليا غالبا	1990
تبنى المغرب لبيداغوجيا التدريس بالكفايات	2000

لم يعد المطلوب هو إتقان مهارات دقيقة (أهداف بسيطة) بل مهارات ذات مستوى عالي إذ أصبحت الآلة هي التي تقوم بتلك الأعمال والمهارات البسيطة عبر برمجتها على ذلك بفعل تطور المعلومات والروبوتيك<sup>103</sup>.

## ❖ السياق البيداغوجي لظهور المقاربة بالكفايات:

■ ارتبط تحول عدد كبير من الدول من بيداغوجيا الأهداف إلى التدريس بالكفايات بعدة عوامل من أهمها الانتقادات التي تعرضت لها بيداغوجيا الأهداف الإجرائية؛ كاعتمادها مرجعية التيار السلوكي، وحرصها على تقديم تعليم جماعي، وتعاملها مع التلاميذ كمجموعة متجانسة، واعتماد عدة صناعات من الأهداف متعددة المراقبي، مما أدى إلى تجزئة المهام وتراثبية المعارف (تعدد المراقبي الرئيسية والفرعية)، إضافة إلى عجزها عن التوطن في الواقع السوسيو-تربوي، ونتيجة لذلك أفرزت بيداغوجيا الأهداف عدة سليات<sup>104</sup>، من أهمها:

← الإفراط في الأجرة ← إفقاد العملية التعليمية لأهدافها البعيدة.

<sup>102</sup> - قادري محمد عز الدين وآخرون ، نفس المرجع السابق ص 16 (بتصرف)

<sup>103</sup> - نفس المرجع السابق، ص 16

<sup>104</sup> - نفس المرجع السابق، ص ص 16-17.



◀ تجزيء العملية التعليمية التي أصبحت عملية أكثر ميكانيكية.  
 ▶ التركيز على المهارات والأهداف الإجرائية مقابل تهيمش الأهداف المعقدة والمركبة.  
 ▶ الارتباط بالصناعات وتغيب منطق المواد الدراسية وبعدها الإبيستيمولوجي.  
 ▶ الاستناد إلى المدرسة السلوكية مما أدى إلى قصور في فهم تعقيدات السلوك البشري.  
 ■ الاقتناع بعدم جدوى وبصعوبة حفظ وتخزين المعرفة في الذاكرة في ظل ثورة

المعلومات، فرض التحول:

◊ من بيداغوجيا المضمون، حيث أداء المتعلم مرتبط بما يحمله من معارف / Le savoir.  
 ◊ إلى بيداغوجيا الكفايات، حيث التعلّيمات تتمحور حول المتعلم وما ينبغي أن يكون قادرا على القيام به Le savoir faire.

❖ السياق التربوي العالمي: ظهر مصطلح الكفاية في البداية في مجال اللسانيات سنة 1965 مع تشومسكي Chomsky، ثم تكيف فيما بعد مع سياقات أخرى، حيث استعمل بشكل كبير في الخطاب المقاولاتي، ووجد توظيفه الإجرائي في مجال الشغل سنة 1984، وبعد ذلك أدخل هذا المفهوم إلى المجال التربوي.  
 أصبح التكوين بواسطة الكفايات خيارا عالميا، لتجاوز الأزمة التي عرفتھا أغلب الأنظمة التربوية، وأخذت به دول العالم منذ ثمانينيات القرن الماضي: كندا، الولايات المتحدة الأمريكية، بلجيكا، فرنسا... كما أخذت به عدة دول نامية في إفريقيا والعالم العربي، من ضمنها المغرب، وخاصة بعد صدور الميثاق الوطني للتربية والتكوين (يناير 2000).

❖ الوظائف الجديدة للتربية والمدرسة: أصبح شعار المدرسة في القرن 21 "التعليم للجميع" مطلباً اجتماعياً تنادي به جميع الفئات والمنظمات، وتجاوز دور المدرسة مستوى منح المتعلمين تربية وتعلّما يجعلهم مواطنين صالحين، ليرقى إلى مؤسسة تتوخى تحقيق الجودة لدى روادها؛ وجودة التعليم تقتضي اعتماد: "أسلوب متكامل يطبق في جميع فروع ومستويات المنظومة التعليمية ليوفر للعاملين وفرق العمل الفرصة لإشباع حاجات المستفيدين من عملية التعلم، أو تحقيق أفضل خدمات تعليمية... بأكفا أساليب وأقل تكاليف وأعلى جودة ممكنة".<sup>105</sup> كما أصبح دور التربية يتمثل في تنمية الكفايات، كفايات تؤهل المتعلم لمواصلة الدراسة أو الاندماج في الحياة العملية، وأصبح دور المدرس يتجاوز تقديم المعارف الجاهزة إلى إكساب المتعلم منهجية الوصول إلى تلك المعارف وبنائها.

❖ مبررات اعتماد المقاربة بالكفايات لمراجعة المناهج الدراسية<sup>106</sup>: يعتبر بعض الباحثين بأن مدخل الكفايات يشكل قطيعة مع بيداغوجيا الأهداف، لكن البعض الآخر يرى

<sup>105</sup> - عبد الرحمان التومي 2005، الجودة ورهانات التربية والتكوين، مطبوعات الهلال، وجدة، ص. 23.

<sup>106</sup> - شكير حسن، وآخرون: المنهاج، الكفايات، التقويم: المحور الثاني، ص 32.



خلاف ذلك، إذ يعتقد بأن هذا المدخل هو بمثابة تصحيح أو جيل ثان لها، لكون التدريس بالكفايات يمكن من:

- ◀ إرجاع الهوية للمواد الدراسية باستحضار مكونات المدخل الابستمولوجي للمادة.
- ◀ التركيز على الخطوات المنهجية، بدل الأهداف الجزئية المنعزلة؛
- ◀ التعامل مع المعارف كموارد بوظيفية باعتبارها وسائل للعمل، وقابلية استعمالها لتكون موضوع تعلم، مع إدماج هذه المعارف في سياق يتيح إمكانية التحكم التدريجي فيها؛
- ◀ التنمية التدريجية للكفايات خلال سيرورة تعليمية تعلمية متوسطة أو طويلة المدى؛
- ◀ جعل المتعلم (ة) محور العملية التعليمية، والتركيز على إنجازه القابل للملاحظة؛
- ◀ اعتبار مفهوم الاستقلالية أحد المفاهيم الهيكلية لمدخل الكفايات من خلال دفع المتعلم، وباستمرار إلى تفعيل مكتسباته وموارده الداخلية والخارجية في حل مشكلات وتدبير وضعيات واتخاذ قرارات؛
- ◀ التركيز على عملية التحويل باعتبارها غاية وهدف للمقاربة بالكفايات؛
- ◀ ربط المتعلم بمحيطه عبر إحكام الصلة بين المعارف المدرسية والممارسات الاجتماعية، والانفتاح على المحيط.

#### ❖ السياق العام الذي واكب تبني المغرب لبيداغوجيا الكفايات:

إن الحركة الإصلاحية التربوية والبداغوجية التي انطلقت بالمغرب سنة 2000 أتت في سياق تحولات سياسية واقتصادية واجتماعية وثقافية، شهدها المجتمع المغربي، وخارجية شهدها العالم.

وقد ركز إصلاح المنظومة التربوية المغربية على التثبّت ب:

- الأصالة: يعكسها التثبّت بالأصول الثقافية والحضارية والدينية للمجتمع المغربي.
- المعاصرة: الانفتاح على الحضارة المعاصرة، خاصة بعد أن أصبح التحكم في حجم المعلومات يشكل تحدياً للمجتمعات، بسبب انفجار المعرفة وسهولة الوصول إلى مصادرها، لتطور وسائل الاتصال، مما فرض الحاجة إلى مقاربات تربوية جديدة، تمكن المتعلم من استثمار المعلومات بما ينسجم وحاجات مجتمعه، فكان اختيار بيداغوجيا الكفايات والتربية على القيم اختياراً للمرحلة.

لقد أعطى الميثاق الوطني لمواصفات وكفايات التعليم والتكوين، عناية خاصة ضمن إستراتيجية الإصلاح، إذ أكد على ضرورة العمل على إنجاح المتعلم في الحياة، وتأهيله للتوافق مع محيطه، ومما جاء فيه بهذا الخصوص: "يمنح الأفراد فرصة اكتساب القيم والمعارف والمهارات التي تؤهلهم للاندماج في الحياة العملية، وفرصة مواصلة التعلم كلما استوفوا الشروط والكفايات المطلوبة (مادة 7)، واستيعاب المعارف الأساسية والكفايات التي تنمي استقلالية المتعلم (مادة 61)

- التمكن من المفاهيم ومناهج التفكير والتعبير والتواصل والتكيف، مما يجعل من الناشئة أشخاصاً نافعين قادرين على التطور والاستمرارية في التعلم طيلة حياتهم بتلاؤم تام مع



محيطهم المحلي والوطني والعالمي (مادة 61)، واكتساب مهارات تقنية ورياضية وفنية أساسية، مرتبطة مباشرة بالمحيط السوسيواقتصادي للمدرسة (مادة 61).

## 2-2- المرجعيات والمنطلقات التي واكبت تبني التدريس بالكفايات:

يستمد التدريس بالكفايات خلفيته المرجعية من عدة مجالات أهمها:

### ❖ مجال علم النفس:

■ نتائج علم النفس الفارقي: هناك فوارق بين المتعلمين، ولكل متعلم إستراتيجيته الخاصة في تمثيل المفاهيم واكتساب المعرفة، وقد كان علم النفس الفارقي وراء ظهور اتجاه بيداغوجي جديد يقوم على تفريد التعلم، وهو الاتجاه الذي نشأت في أحضانه المقاربة بالكفايات التي تقوم على محورة فعل التعلم حول المتعلم بالمفرد.

■ تطور نظرة العلماء حول الذكاء بفعل تطور العلوم، وخاصة علم النفس الذي عالج مسألة الذكاء عند الإنسان:

◀ في نهاية القرن: الدراسات اعتبرت الذكاء ذا بعد أحادي (إنسان ذكي / إنسان غير ذكي).

◀ في نهاية القرن 20: ظهور عدة نظريات حديثة حول الذكاء، وهي: نظرية الذكاء الثلاثي لروبرت سترنبرغ (Sternberg)، وكذا نظرية الذكاء البيولوجي لستيفن سيسي، لكن أهمها هي نظرية الذكاء المتعدد: multiples intelligences للعالم الأمريكي هوارد جاردنر (Howard Gardner). (انظر ملفا حول الموضوع)

### ❖ مجال علوم التربية: يستمد مدخل الكفايات مرجعيته من عدة نظريات وتيارات

تربوية حديثة من أهمها:

■ النظرية المعرفية: ينظر روادها للممارسة التعليمية من زاوية السياقات المعرفية الداخلية، والتي يتم بفضلها تفاعل الفرد مع محيطه، وتقوم على أساس الإقرار بأن التعلم هو تعديل مستدام لتمثلات وشيمات الفعل لدى المتعلم.

■ النظريات البنائية: تعتبر التعلم فعلا نشيطا، وأن بناء التعلمات يستند على الخبرات والتمثلات السابقة، وتنادي ببناء التعلمات من طرف المتعلم اعتمادا على ذاته بتوجيه من المدرس، فهو يبحث ويلاحظ، ينتقي ويصوغ ويحلل، يتخذ قرارات، ينظم تعلماته، يدمج تعلماته الجديدة في بنيته المعرفية أو الذهنية الداخلية.

■ النظرية السوسيو-بنائية: يشير منظروها إلى أن المعارف، تبني اجتماعيا من طرف الإنسان ولفائدته؛ فالمرء يبني وبكيفية نشيطة معارفه من خلال سياق قائم على التفاوض وإعطاء المعنى، كما يرى أصحاب هذه النظرية بأن المتعلم لا يطور كفاياته إلا بمقارنة إنجازاته بإنجازات غيره، أي في إطار التفاعل مع الجماعة.

■ كما انفتحت بيداغوجيا الكفايات على عدة بيداغوجيات كالفارقية وبيداغوجيا المشروع وبيداغوجيا الخطأ...



### 3- الكفايات النوعية لمادتي التاريخ والجغرافيا:

تعريف: الكفايات النوعية هي كفايات تم تسطيرها لمادة دراسية محددة مثل التاريخ أو الجغرافيا، أو مجال تربوي أو مهني معين، وهي أقل شمولية من الكفايات المستعرضة.

#### 3-1- المداخل المعتمدة في حصر الكفايات النوعية لمنهاج التاريخ والجغرافيا

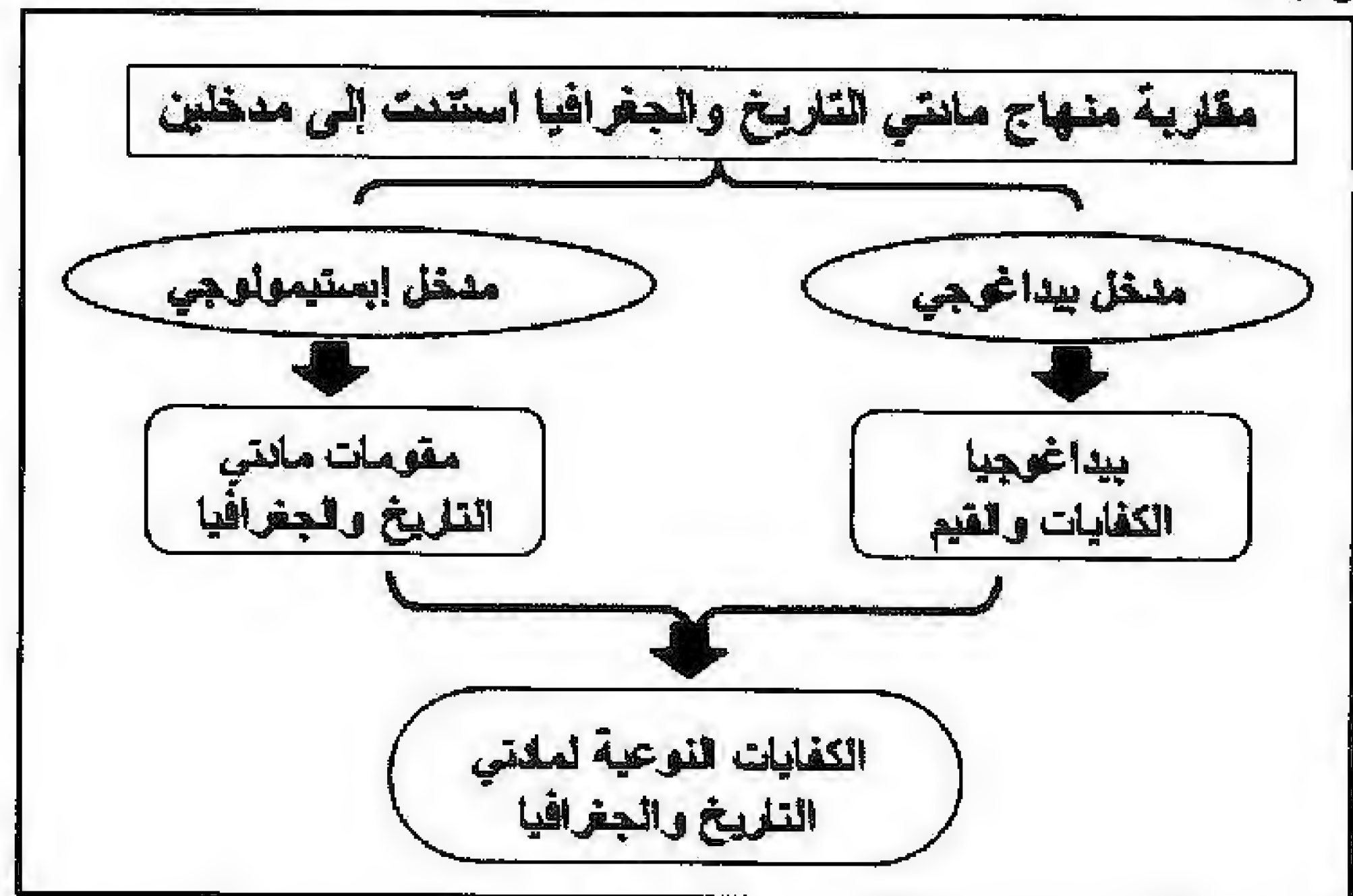
استندت عملية تحديد الكفايات النوعية لمنهاج مادتي التاريخ والجغرافيا بكل من السلك الثانوي الإعدادي والثانوي التأهيلي على مدخلين، هما:

❖ **المدخل البيداغوجي**، تشترك فيه مادتا التاريخ والجغرافيا مع المناهج الدراسية الأخرى، بحكم اعتماده لمراجعة مختلف مناهج المواد الدراسية، وقد ارتكز على عدة مرجعيات بيداغوجية منها مرجعية الكفايات والقيم.

❖ **بالنسبة للكفايات**: تم الانطلاق من الكفايات الأساس الثلاث: كفايات تنمية الذات، والكفايات قابلة للاستثمار في التحول الاجتماعي، والكفايات قابلة للاستثمار في التحول الاقتصادي، ومن خلال هذه الكفايات الأساس، انفتحت الكفايات النوعية على الأصناف الخمس الكبرى؛ وهي: الكفايات الاستراتيجية، التواصلية، المنهجية، الثقافية والتكنولوجية.

❖ **بالنسبة للتربية على القيم**، انفتحت الكفايات النوعية على مجالاتها المختلفة كاختيارات، وهي: قيم العقيدة الإسلامية السمحاء، وقيم الهوية الحضارية ومبادئها الأخلاقية والثقافية، وقيم المواطنة والديمقراطية؛ وقيم حقوق الإنسان ومبادئها الكونية.

❖ **المدخل الإبيستمولوجي**: يميز مادتي التاريخ والجغرافيا عن باقي المناهج الدراسية، ويتجلى في المقومات الإبيستمولوجية / اليداكتيكية لمادتي التاريخ والجغرافيا، من مجال ومفاهيم مهيكل للخطاب التاريخي أو الجغرافي ونهج معتمد ووسائل تعبير، انتاجات معرفية.

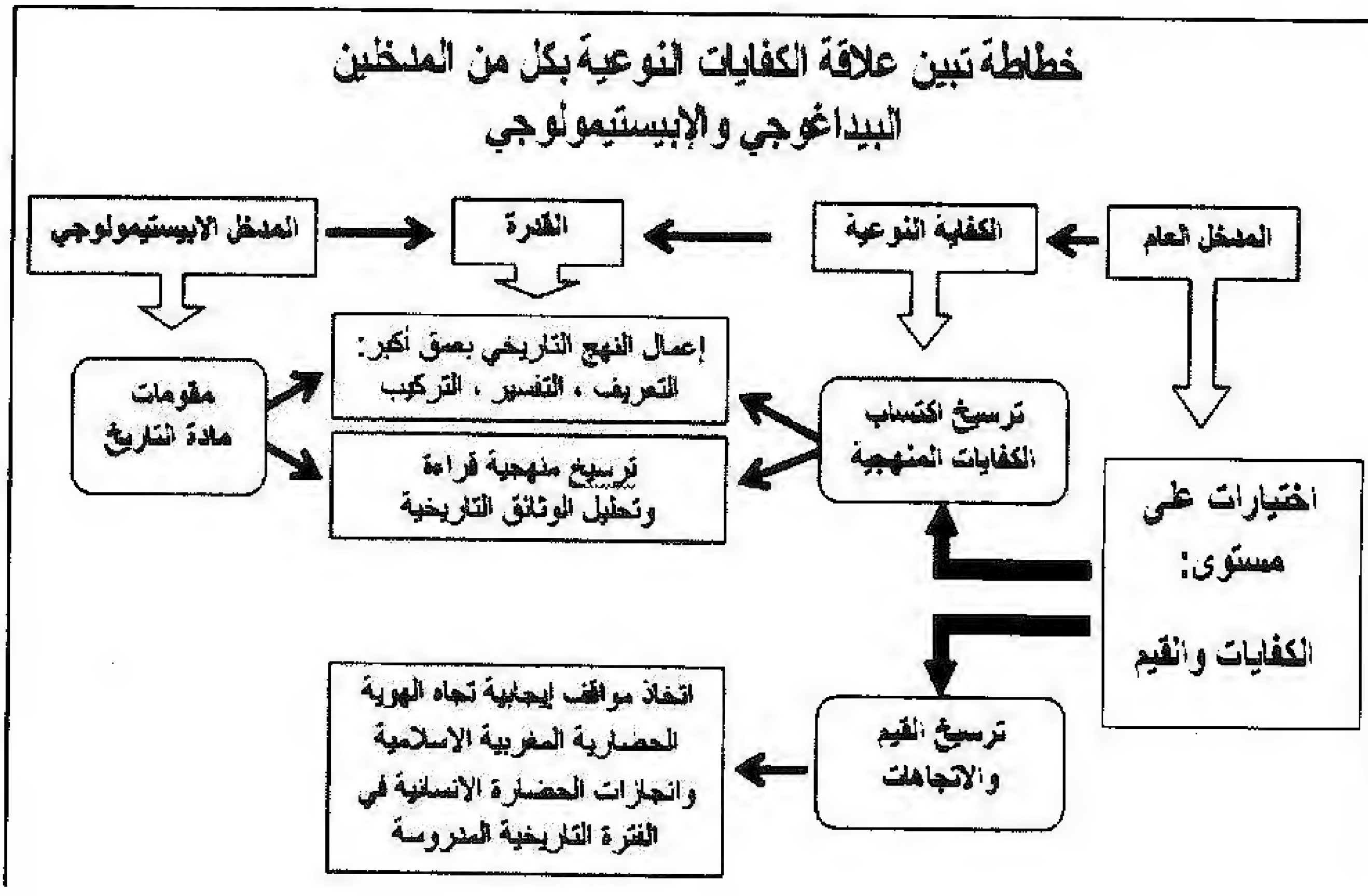




## 2-3- قراءة تحليلية في قائمة كفايات نوعية خاصة بأحد المستويات

الدراسية، (السنة الأولى من سلك البكالوريا مسلك الآداب والعلوم الانسانية / مادة التاريخ): تم تسطير كفايات متنوعة للمستوى المذكور، وهي: اكتساب كفايات ثقافية/ معرفية، التوضيح في الزمن والمجال، ترسيخ اكتساب الكفايات المنهجية، ترسيخ اكتساب الكفايات التواصلية، ترسيخ القيم والاتجاهات.

يتضح بشكل جلي أن تفريع الكفايات النوعية بالمنهاج الدراسي، قد استند إلى الأصناف الخمس الكبرى للكفايات، الواردة ضمن مدخل الاختيارات الكبرى النازمة لكل المناهج التربوية المغربية، ومن جهة أخرى تم تفكيك كل كفاية نوعية إلى عدة قدرات تستمد هذه الأخيرة مضمونها من المرجعيات الابداعية والتربوية والديداكتيكية للمادة، مثال:



## 3-3- إجراء الكفايات النوعية بالمنهاج التعليمي.

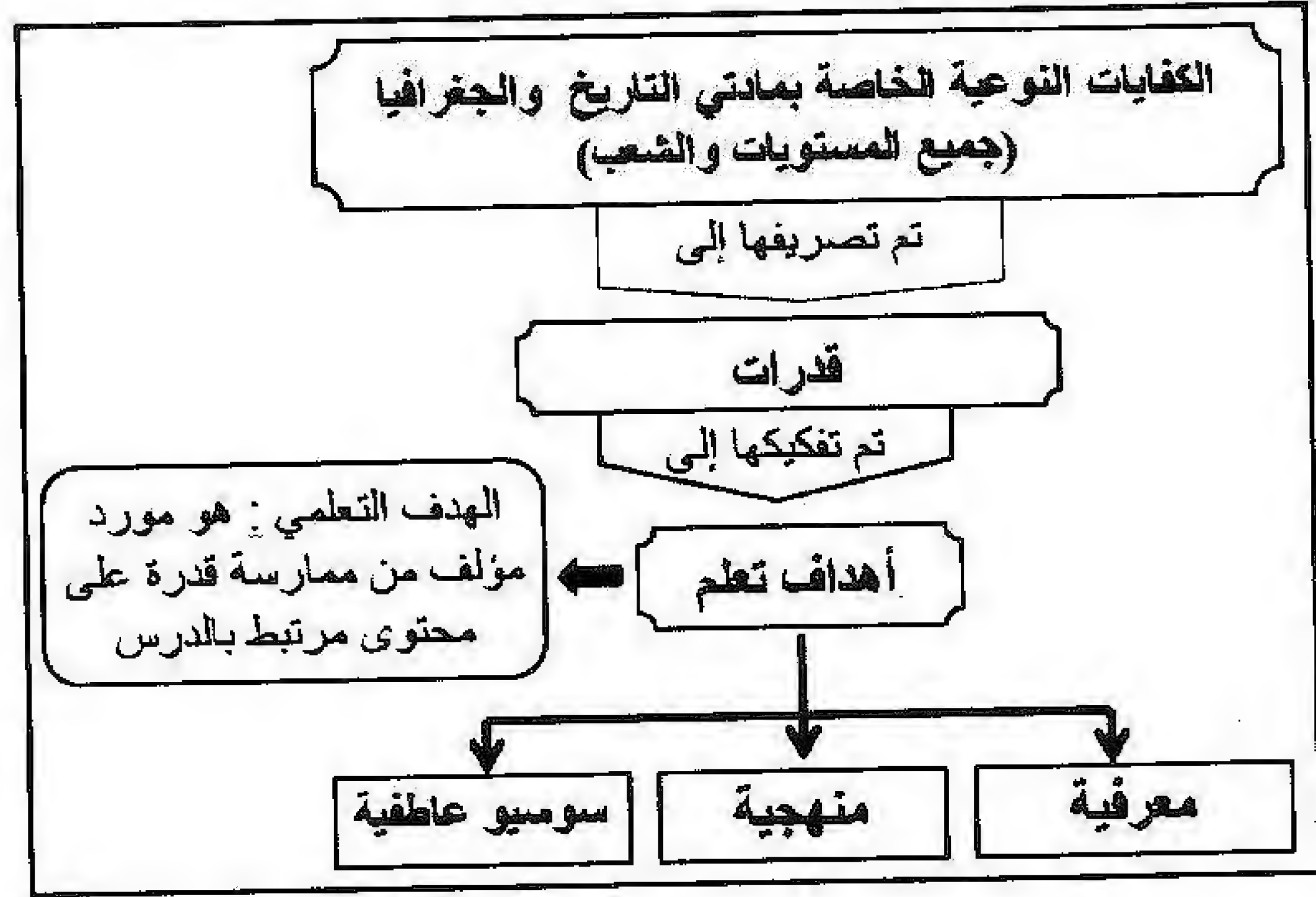
لقد تم تسطير قائمة من الكفايات النوعية للمنهاج الدراسي، بجميع المستويات التعليمية سواء بالمسلك الابتدائي أو المسلك الثانوي بشقيه الإعدادي والتأهيلي، وبجميع الشعب والمواد ومنها مواد الاجتماعيات. وقد روعي في حصر هذه القائمة مبدأ التدرج في تنمية الكفايات والقدرات، عبر المراحل التعليمية مع اعتماد مبدأ التراكم القائم على دمج كفايات المرحلة السابقة في اللاحقة، كالاتي:

- الابتدائي: الاستئناس؛
- الإعدادي: الاكتساب؛
- التأهيلي: الترسيع.



هذا وقد تم تنزيل الكفايات النوعية، الخاصة بكل مادة من مادتي التاريخ والجغرافيا، بالوحدات الدراسية المكونة للبرنامج الدراسي، إذ تم تصريف الكفايات إلى قدرات متنوعة، هذه الأخيرة تم تنزيلها بدورها:

- ◀ بالنسبة للسلك الثانوي الإعدادي: إلى أهداف تعلم متنوعة داخل الدروس المقررة.
- ◀ بالنسبة للسلك الثانوي التأهيلي: إلى أهداف تعلم متنوعة، داخل المجزوءات والوحدات الدراسية المقررة.



**4 - المبادئ والأسس النظرية الناظمة لأجراة منهاج مادتي التاريخ والجغرافيا:**  
يقتضي تخطيط اتعلمات من طرف المدرس، استحضار المبادئ والأسس التي قام عليها التصور الناظم لأجراة منهاج مادتي التاريخ والجغرافيا، وهذه المبادئ هي:

#### 1-4- الأشكلة / Problématisation:

إن الهدف من دراسة التاريخ أو الجغرافيا وفق الأدبيات الجديدة المرتبطة بالتدريس بالكفايات، هو تيسير تفاعل المتعلم مع بيئته المحيطة به في ماضيه وفي حاضره، وتأهيله لتفسير المشكلات ذات البعد التاريخي أو الجغرافي التي تؤثر في وجوده، وفي بيئته القريبة أو البعيدة، مع ما يقتضيه ذلك من تعبئة لموارد متنوعة بغرض تحقيق ذلك الهدف. لأجل ذلك اعتمد منهاج مادتي التاريخ والجغرافيا على المدخل الإشكالي في تعلم الموارد، لأنه:   
☞ يساهم في تعلم المعارف، بشكل أفضل باعتبارها معارف غير جاهزة، بل إجابات عن أسئلة وإشكالات مطروحة.

☞ يساهم في دفع المتعلم للتكيف مع الإشكالات الأصلية لمواجهة وضعيات جديدة تستدعي تفعيل الموارد المكتسبة.

وقد تم تنزيل مبدأ الأشكلة داخل الوحدات الدراسية المكونة للبرنامج الدراسي؛ فالمعارف بالكتاب المدرسي لا تقدم جاهزة، كما أن المهارات والمواقف لا تنجز إلا في



إطار تساؤلي، يوجه هذه المعارف والمهارات والمواقف. وطرح ينسجم مع الأسس البيداغوجية لحل المشكلات، التي تم استدماجها ضمن بيداغوجيا الكفايات.

وعليه يتعين عند تخطيط التعلمات، استحضار المدخل الأشكالي:

«الاقتناع بأهمية إضفاء الطابع الإشكالي على درس التاريخ أو الجغرافيا، والوعي بأن الوضعية-المشكلة، لا تكمن وظيفتها في وضع المتعلم أمام وضعية يستحيل حلها، بل الهدف هو شد انتباهه إلى موضوع الدرس وتحفيزه على التعلم.

«اعتبار الإشكالية خطوة أساسية في التفكير التاريخي أو الجغرافي، لأنها تحول موضوع الدرس إلى مشكل يستلزم حلا، عبر اقتراح وضعية مشكلة، تحفز المتعلم على حلها.

«اختيار المنطلق الذي يراه المدرس مناسبا للوضعية المشكلة، إما دعامة واردة بالكتاب المدرسي أو حدثا من الواقع أو حالة واقعية أو افتراضية أو مكتسبات قبلية.

«الفهم الجيد للوضعية المشكلة المطروحة بالدرس المراد تحضيره.

«حصر الوضعية المشكلة المطروحة في تقديم الوحدة الدراسية.

«توظيف جيد للسند / الدعامة الذي تم الارتكاز عليه لعرض الوضعية المشكلة

إن استحضار المدرس لمبدأ الاشكلة لحظة تحضير الدرس، لا يقتصر على نشاط التمهيد، بل كذلك عند تحضير أنشطة بناء التعلمات، والتي تقتضي منه البحث عن موارد مناسبة كفيلا بحل الوضعية المشكلة..

## 2-4- البنائية / constructivisme:

يعرف المعجم الدولي للتربية البنائية بأنها: "رؤية في نظرية التعلم ونمو الطفل، قوامها أن الطفل يكون نشطا في بناء أنماط التفكير لديه، نتيجة تفاعل قدراته الفطرية مع الخبرة"<sup>107</sup>، وتعتبر البنائية من أهم النظريات التي أحدثت ثورة عميقة في الأدبيات التربوية الحديثة خصوصا مع جان بياجيه، الذي حاول انطلاقا من دراساته المتميزة في علم نفس الطفل النمائي أن يمدنا بعدة مبادئ ومفاهيم معرفية علمية وحديثة طورت الممارسة التربوية. هذا وتعتبر البنائية مبدأ من المبادئ والأسس التي قام عليها التصور الناظم لأجراء مقتضيات منهاج مادتي التاريخ والجغرافيا.

### ❖ حضور البنائية في منهاج مادتي التاريخ والجغرافيا: تبني منهاج مادتي

التاريخ والجغرافيا المدخل البنائي كمرتكز:

«على مستوى تحقيق التعلم؛ إن الكفاية لا تكتسب عن طريق التلقي، بل تبني عبر المجهود الذي يقوم به المتعلم، لذا حضرت البنائية كمبدأ ناظم للمنهاج وبقوة في عدة

107 - زيتون، حسن حسين وزيتون كمال عبد الحميد: البنائية منظور إبستمولوجي وتربوي. منشأة

المعارف، الإسكندرية، مصر، 1992 ص1



جوانب، فالمعرفة لا تقدم في قالب جاهز، بل يتم بناؤها من طرف المتعلم بالتدريج، وباعتماد التعلم الذاتي، حيث يحضر البعد المنهجي والروح النقدية في تقديم محتويات المواد مقابل تجاوز التراكم الكمي للمضامين.

« على مستوى تنزيل المنهاج بالممارسة التربوية: تمت مراعاة البنائية عند بناء وحدات البرنامج الدراسي، من قبل لجن التأليف المدرسي تطبيقا لمطالب دفاتر التحملات المقدمة من طرف وزارة التربية الوطنية. لقد تجاوز الدرس في مضمونه وشكله، أساسيات بيداغوجيا المضمون التي كانت تهيكّل الدرس في بنيته وشكله، داخل فقرات مطولة من المعارف قد تتخللها أحيانا بعض الوثائق، إلى درس مكون، شكلا ومضمونا، من دعائم ديداكتيكية متنوعة، مقرونة بتعليمات تحيل المتعلم على بناء موارده المتنوعة.

« على مستوى تخطيط التعليمات: يحيل التصور الناظم للمنهاج المدرس على استحضار قواعد البنائية في هذه المحطة، فعند تعامله مع الوحدات الدراسية بالكتب المقررة، سيجد نفسه أمام وثائق ودعائم حاملة لمعرفة خام، قابلة لأن تكون محط اشتغال من قبل المتعلم لبناء تعلماته، وأمام مقولات متعددة تحيل على البنائية. نفس المدرس سيجد نفسه محاصرا بضرورة استحضار البنائية، لحظة تحضير الوضعيات التعليمية التعليمية وأنشطتها.

« على مستوى تدبير التعليمات: محطة يدبر فيها المدرس وضعيات تعليمية تعليمية، ويعتمد فيها على طرائق تعليمية تعليمية تراعي في غالب الأحيان مبادى البنائية، يتموقع خلالها في خانة الموجه للتعلم، الذي يكون ملزما ببناء تعلماته معتمدا على نفسه، سواء خلال الأنشطة الصفية، أو خلال الأنشطة اللاصفية. وسيرا مع مبادئ البنائية، حصرت الأدبيات التربوية المؤطرة للتدريس بالكفايات، عدة أشكال للعمل الديداكتيكي وتقنيات للتنشيط، تصب في اتجاه تحقيق هذا المبدأ مثل العمل بالمجموعات وأشكال البحث...

### 3-4- الفارقة / Differentiation :

لقد استمد مبدأ الفارقة الذي تم الاستناد إليه كعنصر ناظم للمناهج ، عناصره من البيداغوجيا الفارقة، التي تنطلق من كون متعلمي الفصل الواحد يختلفون في صفاتهم الثقافية والاجتماعية والمعرفية والوجدانية بكيفية تجعلهم غير متكافئي الفرص أمام الدرس الموحد الذي يضعه الاستاذ رهن إشارتهم.

وقد استخدم مفهوم البيداغوجيا الفارقة لأول مرة سنة 1973 من طرف الفرنسي Louis Legrand في سياق البحث عن آليات جديدة لتطوير التدريس ومحااربة الفشل المدرسي، وبهدف ديمقراطية التربية والتعليم وتوفير تكافؤ الفرص بين متعلمين غير متجانسين؛ من حيث السن والاستعدادات والمعارف، والتمثلات والقدرات الاستيعابية، لكنهم يتواجدون جميعا في فصل دراسي واحد، وذلك لبلوغ أهداف مشتركة اعتمادا على مسالك وتقنيات مختلفة.



❖ يعرف Louis Le Grand البيداغوجية الفارقية بأنها: " طريقة تربوية تستعمل مجموعة من الوسائل التعليمية التعلمية قصد إعانة الأطفال المختلفين في العمر والقدرات والسلوكات والمنتمين إلى فصل واحد، من أجل الوصول بطرق مختلفة إلى نفس الأهداف".<sup>108</sup> وهي تقوم على مبدأ تنويع الطرق والوسائل التعليمية التعلمية، كما أنها تتسم بخصوصيتها التفريدية للمتعلم، وتعترف به كشخص له إيقاعه الخاص في التعلم وتمثلاته الخاصة، وفي نفس الوقت تفتح المجال لجميع المتعلمين في الفصل الدراسي الواحد، لبلوغ الأهداف المنشودة.

❖ تتنوع الفوارق في ظل البيداغوجيا الفارقية: التي تنطلق من منطلق وجود فروق فردية متعددة بين المتعلمين، هي:

- ◀ فوارق ذهنية متصلة بقدرة المتعلمين على إغناء مساراتهم العقلية وإثراء سيروراتهم الذهنية التي تتناسق داخلها تمثلاتهم، وطرائق التفكير واستراتيجيات التعلم.
- ◀ فوارق سوسيو- ثقافية ترتبط بأنماط التنشئة الاجتماعية وبالمستوى المعيشي والخصوصيات الثقافية؛ القيم الضابطة للسلوك، والتاريخ الثقافي للأسرة.
- ◀ فوارق سيكولوجية: ترتبط بمعيش كل متعلم، وتشمل بصفة خاصة: الدافعية، الإرادة، الانتباه، الإبداعية، الفضول، الطاقة، التوازن والإيقاعات.

❖ مبادئ ومرتكزات البيداغوجيا الفارقية،<sup>109</sup> أهمها:

- ◀ الاختلاف: اختلاف المتعلمين من حيث مستواهم الدراسي والنفسي، والسوسيواقتصادي؛
- ◀ تنوع مسارات التعلم: تقترح الفارقية مسارات تعليمية متنوعة، تراعي قدرات المتعلمين، وتستحضر ذكاءاتهم، وهي بذلك تنادي بتنويع البرامج والطرائق والوسائل، وكذا آليات التقويم والدعم؛
- ◀ ديمقراطية التعليم: حق التمدرس للجميع في ظل تكافؤ الفرص؛
- ◀ النجاح: تركز الفارقية على تحقيق النجاح التربوي والاجتماعي، والحد من الفشل والهدر؛
- ◀ التفريد: بيداغوجية مفردة (individualisée)، تعترف بشخصيته المتعلم وتمثلاته و وثيرة تعلمه، مما يقتضي تنويع الدروس والطرائق والوسائل، وتفيد أساليب المعالجة؛
- ◀ التفريق بين المتعلمين بتوزيعهم إلى مجموعات في ضوء حاجاتهم؛
- ◀ الذكاءات المتعددة: وجود ذكاءات متعددة لدى المتعلم، تقتضي اكتشافها وصقلها وشحذها؛

<sup>108</sup> - أحمد أوزي: المعجم الموسوعي لعلوم التربية، الطبعة الأولى، 2006، ص من 44-45

<sup>109</sup> - جميل حمداوي البيداغوجيا الفارقية، ص من 11-14



﴿ التنشيط: تنويع تقنيات التنشيط وأشكال العمل الـديداكتيكي لتوفير فرص بناء  
التعلم للـجميع؛

﴿ التعلم الذاتي : تعويد المتعلم على التعلم الذاتي بالاعتماد على النفس؛ وفي  
هذا الصدد، يقول ميريو : "PH.Meirieu" "لن نخرج من البداهة القائلة إن التلميذ هو الذي  
يتعلم ويعلم نفسه بنفسه، إنه يتعلم بطريقته كما لو أنه لم يتعلم أبدا... يتعلم بتاريخه منطلقا  
مما هو عليه وما يعرفه ...إنه مسار متفرد لا يعوضه عنه أحد؛ ولذلك يؤكد جميع  
البيداغوجيين على ضرورة الانطلاق من المتعلم، من تمثلاته وحاجاته ومصالحه... ويجب  
تزويده بالأدوات الكفيلة بتحقيق حاجاته إلى التعلم ، والسماح له بالوصول لتمثلات صافية  
ومعارف علمية".<sup>110</sup>

❖ سبل التنزيل البيداغوجي لمبادئ البيداغوجيا الفارقية، يتم على عدة مستويات:  
﴿ مستوى المحتويات المعرفية :تنويع محتويات التعلم داخل الفصل الواحد لتكييفها مع  
القدرة الاستيعابية للمتعلمين وإيقاعهم التعليمي، وقدرتهم على بناء المفاهيم، واستيعاب  
الحقائق والأحداث.<sup>111</sup>

﴿ مستوى الوسائل التعليمية والدعامات الـديداكتيكية: تنويع الوسائل التعليمية  
والدعامات الـديداكتيكية، لأنها تمكن المتعلمين من فسخ المجال لاكتساب الموارد، بتوافق  
مع نمط التعلم الخاص بكل واحد منهم، بحكم أنهم لا يستوعبون الدرس بالكيفية نفسها؛  
فهناك من يستوعب أكثر عن طريق الوسائل اللفظية كالشروح المعتمدة على الخطاب  
اللفظي، ومنهم من يتعلم عن طريق الإدراك البصري المعتمد على الصور والرسوم  
البيانية والأشكال التوضيحية ، ومنهم من يتعلم بشكل أفضل عبر الممارسة الحس حركية  
؛ كإنجاز التجارب والقيام بزيارات ميدانية.

﴿ مستوى تقنيات التنشيط وأشكال العمل الـديداكتيكي: تنويع هذه التقنيات وأشكال العمل  
بدل الاقتصار على الالتقاء والحوار... وللمدرس أن يختار التقنية الأنسب للوضعية أو  
النشاط.

﴿ مستوى تنظيم بيئة الفصل الدراسي: يقتضي العمل الفارقي مرونة في تدبير مجال  
الفصل ، عبرتنظيم خاص لطاولات وكراسي الفصل الدراسي يتناسب وتقنية التنشيط.  
﴿ مستوى تدبير زمن التعلم: وتيرة التعلم تختلف من متعلم لآخر، تبعا لتمثلاته  
ومؤهلاته، وقدرته على الاستيعاب، وضع يقتضي من المدرس التعامل مع زمن التعلم  
بمرونة لتمكين كل متعلم من تحقيق أهداف التعلم، في أفق تملك الكفايات المسطرة بعد  
مسار زمني تعليمي طويل المدى.

<sup>110</sup> - Philippe .Meirieu : L'Ecole, mode d'emploi - Des "méthodes actives à la  
"pédagogie différenciée", Paris, ESF, 9ème édition 2005

<sup>111</sup> - جميل حمداوي: نفس المرجع السابق، ص 49



### ❖ صعوبات تطبيق البيداغوجية الفارقية:

تقتضي البيداغوجيا الفارقية مراعاة فارقية مسارات التعلم ومضامينه وبنيات العمل، لكن تحقيق ذلك بالمدرسة المغربية تعترضه عدة صعوبات تحول دون تطبيقها، وتجعل من هذا التطبيق أمرا صعبا، مكلفا على مستوى البنيات، مرهقا بالنسبة للمدرس، ومن هذه الصعوبات:

- ❖ محدودية تكوين المدرسين في موضوع تنزيل مبادئ الفارقية في الممارسة؛
- ❖ المسار البيداغوجي القائم وعدم تلاؤمه مع طموحات التنويع؛ المقرر الدراسي، جداول الحصص؛
- ❖ مشكلة الاكتضاض الذي أصبح سمة للأقسام الدراسية مقابل التجهيزات المتوفرة المعرقة في غالب الأحيان لتنزيل التفريق: مساحة الفصول الدراسية وشكل الطاولات؛
- ❖ ضغط زمن التمدرس المرتبط بالحصص الدراسية، وما يفرضه من تدابير لا تراعي الفوارق بين المتعلمين.

### ❖ إجراءات تطبيق البيداغوجية الفارقية: متعددة، تقتضي من المدرس

- استحضارها لحظة تخطيط التعلم، ومراعاة خطواتها عند تدبير أنشطة الدرس؛
- ❖ الانطلاق من المكتسبات القبلية لكل متعلم عبر اجراء تقويم تشخيصي لتحديد حاجاته؛
- ❖ تنويع الطرائق التعليمية وتقنيات التنشيط والوضيعات التعليمية، وكذا المقاربات ؛
- ❖ اقتراح أنشطة لاصفية قبلية أو بعدية متنوعة تتناسب واحتياجات كل جماعة أو متعلم، للتخلص نسبيا من صرامة ورتابة البرامج الرسمية؛
- ❖ تمتيع جماعات الفصل بهامش من الحرية وتشجيع المتعلمين على الاستقلالية، والمشاركة في تحمل المسؤولية للتمكن من النجاح؛
- ❖ تتبع المتعلمين خلال إنجاز المهمات المنوطة بهم للوقوف على الصعوبات التي تعترضهم، وخصوصيات تعاملهم مع هذه المهمات ؛
- ❖ الاعتماد على العمل المجموعي، وتنويع الوضيعات والأنشطة المقترحة ليجد كل متعلم المهمة التي على قدر مقاسه ودلالاتها المناسبة له؛
- ❖ إرساء مناخ علائقي يثير دافعية المتعلمين على الانخراط في الأنشطة ويضمن انخراطهم في التعلم، وذلك عبر تفعيل بنود التعاقد البيداغوجي وميثاق الفصل؛
- ❖ احترام إيقاعات التعلم في كل مجموعة، وتشجيع ثقافة الاختلاف في مسارات التدريس؛
- ❖ إعطاء جماعة المتعثرين من المتعلمين الوقت الكافي والاهتمام الضروري؛
- ❖ مراعاة التمايز في الوقت المخصص لإنجاز المهمة من قبل كل مجموعة أو متعلم.

### 4-4 - الإنجاز / الاداء Performance:

#### ❖ تعريف الاداء / الإنجاز:

- الاداء لغة: اسم مصدر لفعل أدى بمعنى قام بانجاز المهام المنوطة به أما الانجاز فيهم ما يتم تحقيقه بنجاح؛ انجازات تعليمية، تعليمية، صناعية (معجم اللغة العربية المعاصر).



- أما اصطلاحاً، وفي علاقة بالكفايات، يعتبر الأداء / الإنجاز ركناً أساسياً لتحقيق الكفاية، وهو مؤشر دال على حدوثها لدى المتعلم، ويقصد به القيام بمهام في شكل أداءات أو سلوكيات أنية ومحددة، قابلة للملاحظة والقياس، وعلى مستوى عالي من الدقة والوضوح، وما يستطيع الملاحظ الخارجي أن يسجله بأعلى درجة من الوضوح والدقة، والمؤشر الأساسي على الإنجاز هو سلسلة من الأفعال.

❖ **علاقة الإنجاز بالكفاية والقدرة:** يعتبر الإنجاز مؤشراً على مدى تحقق الكفاية وتبلور القدرة، بفضل الطابع الاندماجي النسقي الذي يتمكن المتعلم في ظله من استدماج قدرات ومهارات محددة من أجل تحقيق إنجاز ما، أما الكفاية فهي البطانة الداخلية للإنجاز، فهي داخلية غير مرئية، لا تلاحظ إلا من خلال إنجازات أو أداءات باعتبارها مؤشرات سلوكية. فتملك الكفاية يتضمن، القدرة على القيام بمجموعة من الإنجازات / الأداءات باعتبارها مؤشرات تدل على حدوث الكفاية لدى المتعلم.

❖ **علاقة الاداء / الإنجاز بالمهارة:** الإنجاز هو سلوك ظاهر قابل للملاحظة والقياس، يعد مؤشراً على تحقيق المهارة، ففعل الاداء أو الإنجاز يحضر عند الحديث عن المهارة، فهذه الأخيرة هي مجموعة من الأداءات والإنجازات التي تساهم في تجلي القدرة على القيام بمهام محددة، وفي الاداء المتقن.

❖ **علاقة الاداء بالاستعداد (Aptitude):** الاستعداد هو تأهيل للفرد من أجل إنجاز مهام محددة، بناء على مكتسبات سابقة ولذلك يعتبر الاستعداد دافعا للإنجاز.

❖ **علاقة الاداء أو الإنجاز بأهداف التعلم:** تتخذ الإنجازات هيئة أداءات محددة، تقترب في صياغتها من الأهداف الإجرائية، فالهدف الإجرائي يعرف بأنه عبارة تصف نتائج محددة يتوخى الوصول إليها في فترة زمنية محددة، إن الهدف الإجرائي مرتبط مباشرة بممارسة العملية التعليمية في حد ذاتها، يقتضي تملكه من طرف المتعلم، تقديم مجموعة من الإنجازات التي يؤشر قياسها على مدى تحقيق هذا الهدف.

❖ **مكونات الإنجاز في مدخل الكفايات:** يستحضر كل إنجاز قائمة الكفايات المسطرة على مستوى المنهاج، لتتم عملية تنزيلها داخل الوحدات الدراسية عبر أهداف التعلم، هذه الأخيرة تستند على أنشطة تعليمية تعليمية يوظف فيها المدرس وسائل تعليمية متنوعة، كما يقتضي الإنجاز القيام بعملية تنظيم لعدة عناصر عند تخطيط التعلم؛ كالموارد والأنشطة وفقرات الدرس ... وعند تدبير المدرس للتعلمات فإنه يعتمد على عنصر التحفيز داخل بيئة الفصل الدراسي في إطار سعيه إلى حسن إدارة الفصل الدراسي وتحقيق التواصل.

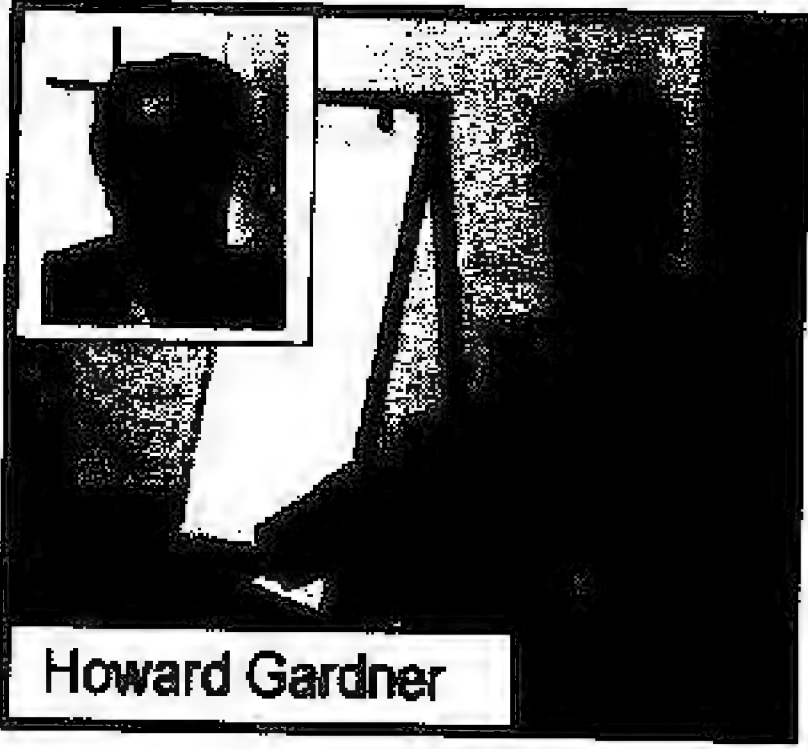
### الإنجاز في مدخل الكفايات

الإنجاز = الكفايات × الأهداف × الوسائل × التنظيم × التحفيز × البيئة



## ملف حول نظرية الذكاءات المتعددة وعلاقتها بالتعلم

### 1 - لمحة عن هوارد جاردنر Howard Gardner وعن نظريته:



Howard Gardner

هاورد جاردنر Howard Gardner عالم نفس أمريكي ولد في 1943 في سكرانتون بولاية بنسلفانيا، عين أستاذا للإدراك والتعليم في جامعة هارفارد، تم اختياره في عام 2008 من قبل السياسة الخارجية ومجلة Prospect magazines من ضمن 100 شخصية من عامة المتفكرين تأثيراً بالعالم. مع أنه أحول العينين، ولديه عمى الألوان، وغير قادر على التعرف على الوجوه، لكن ذلك لم يكن عائقاً أمامه على النجاح. نشر جاردنر حوالي مئة بحث، وألف مايواري عشرين كتاباً، ترجمت لأكثر من 30 لغة..

طورت أبحاث هاورد جاردنر النظرة السائدة حول الذكاء، وقد قدم "هاورد غاردنر" الأستاذ بجامعة هارفارد بالولايات المتحدة نظريته، لأول مرة عام 1983 في كتاب بعنوان "أطر العقل" frames of mind، واستمر في تطويرها لما يزيد على عشرين عاماً، حيث أثبت أن الإنسان يملك سبعة ذكاءات، وبهذا دخل في صراع فكري مع القائلين بالذكاء الواحد، وأصحاب هذا التوجه هم "إيسنك"، و"جالتن"، و"جنسن"، و"سيرمان"، أما الاتجاه الثاني فضم "جاردنر"، "شترنبرج"، و"ترستون"، ويعتقدون أن هناك أكثر من ذكاء واحد، ولكنهم يختلفون في عدد الذكاءات. وقد ركزت نظرية غاردنر على جانبين أساسيين، هما:

- أن الذكاء ليس مكوناً أحادياً متجانساً، فقد أظهرت دراساته أن الأداء في أحد جوانب الذكاء لا ينبئ أو يحدد مستوى الأداء في جانب آخر، فلا يوجد ذكاء واحد، بل عدد من الذكاءات، يشكل كل منها نسقاً مستقلاً خاصاً.

- الذكاءات تتفاعل فيما بينها للقيام بمهام الحياة المختلفة؛ فحل مشكلة رياضية مثلاً يتطلب تعاوناً بين الذكاء اللفظي والذكاء المنطقي والرياضي.

2 - قدم جاردنر تاريخاً شخصياً لبداية تفكيره في نظرية الذكاءات المتعددة، وكيفية تطويرها بقوله<sup>112</sup>: بدأت بتعريف الذكاء على أنه: القدرة على حل المشكلات أو ابتكار منتجات تكون ذات قيمة داخل كيان ثقافي أو أكثر «لفت الانتباه إلى حقائق أساسية حول معظم نظريات الذكاء، تحديداً أنها تتناول فقط حل المشكلة وتتجاهل خلق المنتجات، وأنها تفترض أن الذكاء سوف يكون واضحاً ومقدراً في أي مكان، بصرف النظر عن أن

<sup>112</sup> - هاورد جاردنر مقتطف من خطاب ألقاه أمام رابطة البحوث التربوية الأمريكية American Educational Research Association في مدينة شيكاغو الأمريكية يوم 21 أبريل سنة 2003



له قيمة أو ليس له قيمة في ثقافات معينة في أوقات معينة. هذا هو التعريف الذي استخدمته في كتابي سنة 1983 الذي نما في أحضان مشروع Van Leer: أطر العقل: نظرية الذكاء المتعدد.

بعد سنتين تقريبا، قدمت تعريفا أكثر تنقيحا. إنني الآن أكون مفهوما للذكاء على أنه قدرة نفسية بيولوجية لتشغيل المعلومات التي يمكن تنشيطها في كيان ثقافي لحل المشكلات أو خلق المنتجات التي لها قيمة في الكيان الثقافي. هذا التغيير المتواضع في الثقافة مهم، لأنه يفترض أن أنواع الذكاء ليست أشياء يمكن رؤيتها أو عدها، بدلا من ذلك إنها قدرات أو إمكانيات يفترض أنها وحدات عصبية سوف تنشط أو لا تنشط، استنادا إلى قيم ثقافة معينة، والفرص المتاحة في هذه الثقافة، والقرارات الشخصية التي يتخذها الافراد أو عائلاتهم، ومدرسيهم وآخرون.

كنت أقترح توسيع مصطلح الذكاء لكي يحتوي على الكثير من القدرات التي اعتبرت سابقا أنها خارج نطاقه. الأكثر من ذلك، القول بأن هذه القوى كانت مستقلة نسبيا كل منها عن الأخرى، كان هذا يمثل تحديا لاعتقاد يشغل نطاقا واسعا - اعتقادا يتمسك به كثيرون من علماء النفس، وأصبح مألوفاً في كثير من لغاتنا - بأن الذكاء قوة واحدة وأن المرء إما أنه بارع أو غبي في نتيجة الاختبار.

لم أكن مطلقاً عالم النفس الأول الذي يفترض وجود قوى الإنسان المستقلة نسبياً، على الرغم من أنني قد أكون من بين أوائل الأشخاص الذين انتهكوا قواعد اللغة الانجليزية أو لغات أوروبية أخرى، بوضع مصطلح الذكاء في صيغة الجمع.

### 3- عرض لجاردنر حول أنواع الذكاءات السبع الاصلية: 113 "في كتاب

Frames of mind اقترحت وجود سبع حالات ذكاء إنساني:

□ الإثنان الأولان: اللغوي Linguistic والمنطقي / الرياضي Logical-mathematical، هما اللذان يحظيان بتقدير نمطي في المدرسة، يتضمن الذكاء اللغوي الحساسية إلى اللغة المسموعة أو المقروءة، والقدرة على تعلم اللغات، والاستعداد لاستخدامها لتحقيق أهداف معينة؛ المحامون، والمتحدثون، والكتاب، والقراء هم من بين الأفراد أصحاب الذكاء اللغوي المرتفع.

أما الذكاء المنطقي / الرياضي، فيتضمن القدرة على تحليل المشكلات، وإجراء العمليات الحسابية، ودراسة الموضوعات دراسة عملية. يوظف الرياضيون وأصحاب المنطق والعلماء الذكاء المنطقي - الرياضي. لقد ادعى piaget أنه كان يدرس كل أنواع الذكاء، ولكنني أعتقد أنه عملياً كان يركز على الذكاء المنطقي / الرياضي، إن وجود مزيج

<sup>113</sup>- Frames of Mind : The Theory of Multiple Intelligences-  
www.projectzero.gov.eg/main /Theory-of-multiple-intelligences.doc



من الذكاء اللغوي والذكاء المنطقي / الرياضي يعتبر جيداً للطلبة ولأي شخص آخر يتعرض لمواقف الاختبارات بصورة منتظمة، عملياً معظم علماء النفس ومعظم العلماء الآخرين يظهرون مزيجاً من الذكاء اللغوي والمنطقي يجعل من الصعب تقريباً تجنب ظهور مثل هذه القوة وهيمنتها على اختبارات الذكاء ...

□ أنواع الذكاء الثلاثة التالية ملاحظة على وجه الخصوص في الفنون، على الرغم من أن كلا منها يمكن توظيفه في استخدامات أخرى كثيرة:

- يحتوي الذكاء الموسيقي **musical intelligence** على المهارة في الأداء والتأليف وتقييم الأنماط الموسيقية. في رأيي الشخصي أن الذكاء الموسيقي تقريباً يوازي هيكلياً الذكاء اللغوي، ولا يهم علمياً أو منطقياً أن نطلق على شخص ما عادة لغوي أنه ذكي والآخر عادة موسيقي أنه موهوب.

- ذكاء الاحساس بحركة الجسم **kinesthetic – bodily intelligence** يشتمل على إمكانية استخدام الإنسان لجسمه أو جزء منه (مثل اليد أو الفم) لحل المشكلات أو منتجات جديدة. من الواضح أن الراقصين والرقصات والممثلين والممثلات والرياضيين يمثلون طليعة أصحاب ذكاء الاحساس بحركة الجسم ومع ذلك، هذا النوع من الذكاء مهم أيضاً لأصحاب الحرف، الجراحين، العمال المعمليين والميكانيكيين وكثير من المهنيين التقنيين.

- معالم الذكاء المكاني **Spatial intelligence**، تتمثل في التعرف على أنماط الفضاء الواسع والتعامل معها (على سبيل المثال البحارة والطيارون) وأيضاً أنماط من أماكن محصورة (تلك التي تمثل أهمية بالنسبة للنحاتين، الجراحين، لاعبي الشطرنج، فناني الرسوم البيانية أو المعماريين). إن الطرق واسعة المدى للذكاء المكاني تنتشر في ثقافات مختلفة تظهر بوضوح أن إمكانيات علم النفس البيولوجي يمكن تسريعه عن طريق المجالات التي تطورت لأغراض مختلفة.

□ في القائمة الأصلية، الحالتان الأخيرتان من الذكاء اللتان أطلق عليهما أنواع الذكاء الشخصي أثارتا الدهشة والذهول؛ الذكاء الشخصي الخارجي الاجتماعي **interpersonal intelligence** والمتمثل في قدرة الفرد على فهم نوايا ودوافع ورغبات الآخرين، ومن ثم يعمل بفاعلية مع الآخرين؛ ومن بين الأشخاص الذين يحتاجون لهذا الذكاء يحتاج رجال التجارة، المدرسون، اختصاصيو العلاج المعلمي، القادة الدينيون، القادة السياسيون، والممثلون.

وأخيراً الذكاء داخل الشخص ذاته **intrapersonal intelligence** ويتضمن القدرة على فهم ذاته، أو يكون لديه نموذج فعال للعمل، يشتمل على رغباته الخاصة ومخاوفه وقدراته، وذلك لاستخدام هذه المعلومات لتنظيم حياة المرء الخاصة بفاعلية.

نقطة أخيرة، من المغري أن نعتبر أن حالات من الذكاء جيدة، وأن حالات أخرى سيئة، وهنا يجب أنؤكد هنا أن أية حالة من أنواع الذكاء لا تعتبر أخلاقية أو غير



أخلاقية بذاتها ... وأي حالة ذكاء يمكن ان تستخدم للبناء أو الهدم والتخريب؛ لقد ركز "المهاتما غاندى" و " نيكولا ميكافيللى" على أهمية فهم الناس، ومع ذلك فقد شجع غاندى الاستجابات المتعاطفة الايجابية، بينما وجه ميكافيللى ذكائه لخداع الآخرين. وهناك أمثلة كثيرة عن شعراء وكتاب يمتلكون ذكاء اللغة، منهم من يستخدمها لنشر الفضيلة، ومنهم من يوجهها لزرع الرذيلة، من الواضح أننا يجب أن نناضل من أجل إثراء كل من الذكاء والأخلاق، وأن نجتمع بينهما بقدر ما نستطيع لنشر الفضيلة. إن الاستخدام الايجابي الجيد لأنواع الذكاء لا يحدث صدفة. إن تقرير كيفية انتشار حالات ذكاء المرء مسألة تتعلق بالقيم وليست مسألة حسابية."

#### 4 - الملامح العامة لنظرية الذكاءات المتعددة<sup>114</sup>:

يقول جاردنر Gardner فى مقابلة معه " أنه عندما يصاب الفرد في إحدى أجزاء مخه، فإن القدرة التابعة لهذا الجزء تفقد، لكن هذا لا يعني أنه فقد باقي قدراته؛ فالشخص الذي يفقد قدرته الموسيقية لتلف مركزها في المخ مازال يتحدث لأنه لم يفقد قدرته اللغوية، أي أن الشخص عندما يفقد إحدى قدراته فهذا لا يعني أنه فقد ذكاءه وذلك لأنه ليس لديه نوع واحد من الذكاء بل مازال لديه العديد من الذكاءات.

يعتبر جاردنر أيضا أن هذه الذكاءات ليست ثابتة بل يمكن تنميتها طول حياة الإنسان، كما أنها تصبح أكثر تميزا ووضوحا كلما كبر الإنسان، وقد قسم جاردنر الأفراد إلى ثلاث فئات فئة لهم ذكاءات متعددة عالية النمو وفئة لها ذكاءات متعددة متوسطة النمو وفئة ثالثة قليلة النمو فى هذه الذكاءات، أي أن هناك فروق فردية بين الأفراد في الذكاءات، فكما يختلف الناس في شخصياتهم يختلفون في عقولهم، فبعض الناس يمتلكون قدرا عاليا من هذه الذكاءات والبعض الآخر قدرا متوسطا والبعض الثالث حظه منها قليل، وترجع هذه الفروق إلى عوامل وراثية أو عوامل ثقافية ترتبط بدرجة العناية والاهتمام بهذه الذكاءات.

يؤمن جاردنر بالعلاقة التكاملية بين الذكاءات، فعلى الرغم من أنها مستقلة، إلا أن هذا الاستقلال هو من الناحية التشريحية فقط، حيث تعمل هذه الذكاءات معا متفاعلة ومتعاونة، لحل ما يواجهه الإنسان من مشكلات في حياته، وفى ذلك يقول جاردنر: "بالرغم من أن هذه الذكاءات مستقلة ، إلا أن ذلك من الناحية التشريحية فقط حيث أنه نادرا ما يعمل كل ذكاء بمفرده عن الآخر، فكل فرد يملك العديد من الذكاءات المستقلة، إلا أنها فى النهاية تعمل معا وتتحد لإبراز شخصية كل فرد؛ فالراقص مثلا يستخدم (ذكاءه الموسيقي) لفهم اللغيمات وإدراك الألحان، ثم على أساسها يحدد رقصاته وحركاته كتعبير عن هذه الألحان (ذكاء حركي) ، ويقدمها بطريقة مثيرة لجذب انتباه المشاهدين له (ذكاء اجتماعي) ويقدم هذه الرقصات على أساس قدراته فلا يرقص رقصه وهو لا يدركها أو يعرفها أو يقدم

<sup>114</sup> -Howard Gardner Multiple intelligences - Frames of Mind, pp 127 - 129



حركة صعبة لا يستطيع أدائها أمام المشاهدين (ذكاء شخصي) ، ويقدم حركاته ورقصاته وفقا لأبعاد المكان الذي يرقص فيه (ذكاء مكاني) .

وعلى نفس المنوال يسير التعلم فعلى سبيل المثال في مادة الجغرافيا يقوم المدرس بعرض خريطة لبلد ما، ويطلب من أحد المتعلمين استخدام الخريطة في تحديد موقع البلد جغرافيا (ذكاء مكاني) ، وتحديد موقعه الفلكي باستخدام خطوط الطول ودوائر العرض (ذكاء هندسي رياضي) وفي أثناء ذلك يستخدم المتعلم (ذكاء اللغوي) في الشرح والوصف و(ذكاء الاجتماعي) في العرض بطريقة جذابة وشيقة أمام زملائه و(ذكاء الذاتي) في استغلال قدراته في العرض أمام زملائه ، وفي نهاية الحصة يقوم المدرس بتدريب المتعلمين على رسم خريطة موقع المغرب (ذكاء حركي) .

يرى جاردنر أن المتعلمين لديهم خصائص منفردة ومواهب مستقلة، كما لديهم تفضيلات مختلفة لكيفية تعلمهم وكيفية استجاباتهم لمواقف التعلم وبذلك فهم يختلفون في تفضيلاتهم لاستراتيجيات وأساليب التعلم. ولما كان التعليم بصفة عامة في أغلب البلدان يركز على الذكاء اللغوي والذكاء الرياضي المنطقي، فقد نادى جاردنر بضرورة اعتماد استراتيجيات متنوعة للتدريس، بما يتلاءم وكافة أنواع الذكاءات وتنويع الأنشطة لتلائم مع ما لدى المتعلمين من ذكاءات وتراعى ما بينهم من فروق.

##### 5- الذكاءات المتعددة والتدريس:

###### La théorie de l'intelligence multiple dans la salle de classe:

« Intelligence multiple est une philosophie de l'éducation a été suivi par de nombreux autres livres tant par son auteur, Howard Gardner, et les gens tels que Thomas Armstrong, Branton Shearer (qui a aussi développé l'échelle d'évaluation appelé MIDAS), Davis Lazear (éducateur) et Bruce Campbell (aussi un éducateur). Une variété de modèles sur la base de MI a été mise en œuvre dans de nombreuses écoles américaines et certaines écoles australiennes avec beaucoup de enthousiasme. (Le livre de Thomas Hoerr «Devenir une école du MI" est peut-être la plus connue par exemple.) Comment MI est pratiquée dans la salle de classe dépend de l'éducateur ...

Les enseignants remarquent que lorsque les élèves à comprendre leur force... leur estime de soi améliore. Aussi, lorsque les élèves apprennent par leurs forces, non seulement ils apprennent plus efficacement, mais montrent une amélioration dans leurs points faibles. » Commentaire De Kathy Frazier<sup>115</sup>,

<sup>115</sup> - professeur de collégiens académiquement talentueux. L'intelligence multiple et les surdoués - Kay Pittelkow 2000



في محاولة بعض التربويين لتقييم صدق نظرية الذكاءات المتعددة، قام Branton Shearer (1997) ببناء مقياس التقييم البنائي للذكاءات المتعددة عند الأطفال المعروف بـ MIDAS، لقياس الذكاءات المتعددة كبديل لمفهوم الذكاء الواحد، ومن خلال التحليل العاملي لمفردات المقياس (80 مفردة) توصل الباحث الى وجود ما لا يقل عن سبعة عوامل مستقلة للذكاء لدى كل طفل من أطفال عينة الدراسة، وهذا ما يؤكد صدق النظرية.

وهذا ما أكدته عدد من رجال التربية؛ فقد توصل طوماس هوير (Thomas Hoerr) (2000) من خلال تجربته الشخصية في تطبيق النظرية في التعليم، إلى تميز نظرية غاردنير بأساسها المعرفي وتطبيقاتها التربوية سواء على مستوى توفير مناهج تعليمية متعددة التخصصات، أو تصميم الدروس على أساس مفهوم الذكاءات المتعددة، أو إعداد مشروعات وبرامج تربوية.

أما طوماس أرمسترونج، فاقترح سنة 1994 (Thomas Armstrong)<sup>116</sup>، وضع عدة إستراتيجيات وأساليب للتدريس وفق كل ذكاء، حيث اعتبر أن لكل ذكاء استراتيجيات وأساليب تدريسية تناسبه وتنميه وهي كآلاتي :

- ◀ استراتيجيات تدريس الذكاء اللغوي: الأسلوب القصصي، العصف الذهني،
- ◀ استراتيجيات تدريس الذكاء الرياضي / المنطقي: المعالجة الرقمية أو الحسابية،
- ◀ استراتيجيات تدريس الذكاء المكاني: التخيل أو التصور، الخيال، الرموز اللونية والبيانية.
- ◀ استراتيجيات تدريس الذكاء الحركي الجسمي: المفاهيم الحركية...
- ◀ استراتيجيات تدريس الذكاء الموسيقي: الإيقاعات والنغمات والألحان، الأغاني.
- ◀ استراتيجيات تدريس الذكاء الاجتماعي: التقليد والمحاكاة، تعبيرات الآخرين...
- ◀ استراتيجيات تدريس الذكاء الذاتي: تحديد الأهداف، دققة للتأمل والتفكير، الربط الذاتي (الربط بين الخبرات الشخصية والتعلم).

<sup>116</sup> - Thomas Armstrong - Intelligences multiples : Sept façons d'aborder Curriculum - Novembre 1994 | Volume 52 | Numéro 3 Pages 26-28 www.ascd.org/.../Multiple Intelligences@\_Seven.25 -12 2015



## المبحث الرابع الموارد بالوحدة الدراسية (المعارف، معارف الفعل، معارف الكينونة)

**تقديم- تعريف الموارد وأنواعها:** تعرف الموارد بأنها مجموعة العناصر التي تتم تعبئتها من طرف المتعلم وتفعيلها لحل وضعية - مشكلة، يُوْشر تملكها على تملك الكفاية بالنسبة للمنهاج ، هذا ويحصل المتعلم على الموارد يوميا، صعبة عائلته أو في حبه وبالخصوص في مدرسته لحظة تلقيه التعليمات.

والموارد في الحقل التربوي نوعان:  
« الموارد الداخلية هي الموارد المكتسبة بالدرس، وهي تتشكل من المعارف، ومعارف الفعل، ومعارف الكينونة؛

« الموارد الخارجية هي كل ما يمكن الاستعانة به من المراجع والخبرات وغيرها...

« Les ressources sont essentiellement les savoirs, savoir-faire et savoir-être nécessaires à la maîtrise de la compétence. Dans l'exemple ci-dessus, les ressources suivantes sont mobilisées :

- **savoirs** : la connaissance d'un vocabulaire de base pour une conversation téléphonique, les formules de politesse...
- **savoir-faire** : la formulation d'une question, la formulation d'une réponse à une question posée, le fait de se présenter, l'utilisation du futur, de l'imparfait... ;
- **savoir-être** : le fait d'adopter une attitude cordiale, de s'intéresser à son interlocuteur... Ces ressources relèvent de ce que l'élève apprend à l'école. Elles font l'objet d'apprentissages organisés à cet effet, que ce soit de façon traditionnelle, ou à travers des situations-problèmes didactiques, où l'élève est mis au centre des apprentissages.

D'autres ressources entrent toutefois en ligne de compte, comme les savoirs d'expérience ou encore les procédures automatisées. Outre les ressources internes à l'élève, ou, de façon plus générale, à celui qui développe la compétence, il y a les ressources externes, nécessaires pour exercer la compétence. Parmi celles-ci, il y a les ressources matérielles : il est difficile de montrer qu'on est compétent pour jouer un match en double au tennis, si on ne dispose pas d'une raquette ! »<sup>117</sup> Xavier Reogiers.

### 1- الموارد والكفاية والقدرة والإطار المرجعي، أي علاقة؟

❖ **الموارد والكفاية:** تتحقق الكفاية عبر تعبئة موارد بطريقة مدمجة لحل وضعية مسألة منتمية لفئة من الوضعيات، إنها تقوم على تعبئة المعارف والمهارات، وأنواع سلوك والمواقف، بالإضافة إلى ما يوقره المحيط من مراجع، معلومات حول السياق، أشخاص موارد... قصد حل وضعية مشكلة تنتمي إلى فئة من الوضعيات-المشكلة<sup>118</sup>.  
وتتجلى علاقة للكفاية بالموارد في أن:

<sup>117</sup> - Xavier Reogiers La pédagogie de l'intégration en bref - p 5 - Rabat, mars 2006 - p 5

<sup>118</sup> - نفس المرجع السابق، ص 4



❖ ممارسة الكفاية تقتضي تعبئة مجموعة مندمجة من موارد المادة المتصلة بالكفاية.  
❖ الموارد تتضمن المعرفة (Savoir)، والمعرفة الأدائية (Savoir faire)، والمعرفة الكينونية أو ما يعرف بمعرفة حسن التواجد (Savoir être)؛ وهي ضرورية لتملك الكفاية.  
❖ الموارد ليست غاية في حد ذاتها بالنسبة للكفاية بل هي أدوات ينبغي تعبئتها لحلّ وضعيات مشكلة، ويعتبر النجاح في تعبئة الموارد وحلّ الوضعية المشكلة مؤشرا على اكتساب الكفاية.

مثال عن تملك كفاية ممارسة كرة القدم: يعتمد اللاعب من أجل تفعيل كفايته، إلى تعبئة:  
- المعارف: تتجلى في القواعد التي تحكم لعب كرة القدم.  
- معارف الفعل: تهم مختلف الجوانب المهارية التي يقتضي توفرها عند لاعب كرة القدم، من مراوغة، ورمية الشرط، وتنفيذ ضربة جزاء.  
- معارف الكينونة: تهم الجوانب الوجدانية مثل روح الفريق، والروح الرياضية.

❖ الموارد والقدرة: تدل القدرة على إمكانية النجاح في تنفيذ مهمة معينة أو ممارسة مهنة ما، وأداء نشاط معين، وهي نشاط افتراضي يمكن إعادة إنتاجه في حقول معرفية مختلفة، وكل قدرة لا تتجسد إلا من خلال تطبيقها على محتوى معين؛ أمثلة: التحليل، التنظيم، البرهنة.  
أما عن علاقتها بالموارد، فإن الكفاية تتحقق بقدرة المتعلم على توظيف الموارد ضمن وضعية مركبة حيث يولد تملك الموارد من طرف المعنى القدرة على تفعيل الكفاية.

❖ الموارد والإطار المرجعي للامتحان الإشهادي تكون الموارد موضوع مساءلة في الاختبار لقياس مدى تملك الكفايات الواردة بالمنهاج، سواء بالنسبة للامتحان الإشهادي للسلك الإعدادي أو مثيله بالسلك التأهيلي؛ فالإطار المرجعي يتضمن، جدول التخصيص الذي يشير إلى مساهمة المضامين المعرفية والمهارات المنهجية في بنية الاختبار.

❖ الموارد والهدف التعليمي: تعتبر الموارد آلية لتحقيق أهداف التعلم المسطرة للدرس؛ فالهدف التعليمي هو ممارسة المتعلم لقدرة على محتوى له ارتباط بالدرس، ويتكون هذا المحتوى من الموارد، واعتبارا لكون التعلم وفق بيداغوجيا الكفايات، يقوم على تعلم الموارد مجزأة، فإن ذلك يتم عبر بوابة أهداف التعلم المسطرة للوحدة الدراسية، فالمتعلم عندما يقوم بإرساء موارد تهم موضوعا دراسيا، لا يقوم بذلك كغاية في حد ذاتها وإنما لأجل تملك أهداف التعلم المسطرة بالوحدة الدراسية.

❖ الموارد وإشكالية الوحدة الدراسية: يبحث المتعلم على الموارد ويعبؤها من أجل الاجابة عن الاسئلة المطروحة في الإشكالية الواردة في التمهيد، بغرض حل الوضعية المشكلة المطروحة.



❖ **الموارد ووضعيات التعلم:** إذا كانت الوضعية الاستكشافية، بما تتضمنه من أنشطة؛ التصريح بأهداف التعلم والتعاقد الديداكتيكي حول سبل تحقيقها وطرح إشكالية الدرس وما يرافقها من أسئلة، تنتظر إجابات شافية وتفتح الباب للبحث عن موارد، فإن الوضعية الديداكتيكية المتعلقة ببناء التعلمات هي محطة لإرساء الموارد واكتسابها مجزئة (معارف ومعارف الفعل ومعارف الكينونة)، فيما تختص الوضعية المهيكلية بتركيب هذه الموارد لتتخذ شكل أثر مكتوب أو مرسوم. أما وضعيات التقويم المواكب للدرس فهي محطات لقياس درجة تملك المتعلم للموارد.

### ❖ **الموارد وأنشطة الوحدة الدراسية:**

تعتبر الأنشطة فرصة أمام المتعلم لاكتساب الموارد، باعتماد التعلم الذاتي وتوجيه من المدرس، وتكون هذه الأنشطة مذيبة بعدة أسئلة توجيهية بوحدات الكتب المدرسية، تفصح عن الإنجازات المطلوبة لتملك الموارد.

## 2- أنواع الموارد ومكوناتها بدرس مادتي التاريخ والجغرافيا:

تتميز الموارد الموجودة بالدروس / الوحدات الدراسية بالتنوع، وهي تتكون من:

### 2-1- **الموارد المعرفية:** هي معارف التخصص ذات العلاقة بالموضوع

المدرّس، ترد بالدعامات الديداكتيكية بكتاب التلميذ، أو بوثائق من خارج الكتب المدرسي، يقوم المدرس بتحضيرها وإخضاعها للنقل الديداكتيكي لصيغها بطابع مدرسي.

وتتضمن المعرفة التاريخية أو الجغرافية عدة عناصر هي:

#### ❖ **المعرفة في التاريخ:**<sup>119</sup> تتضمن:

- ❖ **الأحداث التاريخية:** الحدث التاريخي هو كل ما يأخذ المؤرخ مبادرة انتقائه من الواقع التاريخي ويعطيه تماسكا وحدودا تجعله معقولا وبارزا مهما كان حجمه وطبيعته وخاصيته.
- ❖ **المفاهيم:** المفهوم التاريخي هو في آن واحد هيكل ومادة؛ فالهيكل قار والمادة متطورة؛ فقد يختلف المؤرخون حول "المضمون" في تعريف الدولة خلال حقبة تاريخية محددة، لكنهم كلهم يتكلمون عن الدولة مهما كانت الحقبة.
- ❖ **الافتراضات المجردة:** تتضمن الإطارات النظرية المرجعية المستعملة في سياق دراسة وقائع تاريخية.

#### ❖ **المعرفة في الجغرافيا:**<sup>120</sup> تتضمن:

- ❖ **الأحداث الجغرافية:** هي حقائق جغرافية تتعلق بالكيان المدرّس.
- ❖ **المفاهيم الجغرافية:** مفردات اصطلاحية تستعمل في تحديد هوية الكيانات المجالية

119 - البرامج والتوجيهات التربوية لمادة التاريخ والجغرافيا، مقومات مادة التاريخ، ص: 6

120 - نفس المرجع السابق، ص: 11



حسب المرجعية المعتمدة.

❖ الاقتراحات المجردة: تعني الإطارات النظرية المجردة المصاغة في سياق دراسة الظواهر المجالية، وتشمل المبادئ والقوانين والنظريات.

## 2-2- الموارد المنهجية، تنقسم الى قسمين هما:

❖ موارد منهجية فكرية: ترد داخل أنشطة الدرس بشكل صريح في مقولات وعناوين المقاطع والأنشطة، وفي أحيان كثيرة ترد بشكل مبطن داخل أنشطة المقطع أو النشاط، وهو أمر يقتضي من المدرس حصرها عند التحضير، بغرض التركيز على إرسائها لاحقاً عند تدبير التعلمات. كما ترد هذه الموارد المنهجية الفكرية في عدد من الكتب المدرسية داخل البطاقات المنهجية المتعلقة باستثمار الدعامات اليداكتيكية سواء تلك التي تهم مادة التاريخ أو الجغرافيا وتتميز الموارد المنهجية الفكرية بتنوعها، ومنها:

❖ اتقان خطوات النهج التاريخي أو الجغرافي في دراسة أحداث تاريخية أو ظواهر جغرافية من زاوية المفاهيم الهيكلية للمادة.

❖ دراسة وثائق جغرافية أو تاريخية من نصوص ومبيانات وخرائط وصور أرضية وجوية وفق خطوات منهجية محددة تنمي مهارات المتعلم المنهجية

❖ معالجة قضايا وإشكالات جغرافية وتاريخية حسب خصوصية المجال الذي تندرج فيه.

■ موارد مهارية حس حركية: تتخذ الموارد المهارية شكل مهارات من المفترض أن يمتلكها المتعلم في أفق تملكه للكفايات المنهجية المهارية وفي إطار استعداده للامتحان الشهادي النهائي، الذي يعتبر محطة لقياس مدى تملك هذه الكفايات. وقد تم تنزيل هذه الموارد المهارية بعدد من الدروس المقررة بالسلك الثانوي الإعدادي، كما تشكل مطلباً يتعين تملكه بالسلك الثانوي التأهيلي.

يقتضي تملك الموارد المهارية الحسحركية توجيه المتعلمين لرسم دعامات، يمكن حصر أنواعها التي ستكون محط اشتغال بالدرس، في ضوء الإطار المرجعي المتعلق بالامتحان الشهادي، لكونه يحصر أنواع الرسوم والمبيانات التي قد يكون أحدها مطلب مسألة وإنجاز في الاختبار الشهادي، سواء بالنسبة للثانوي الإعدادي أو التأهيلي

تتجلى المهارات المعنية بالاكْتساب في بناء أدوات التعبير الجغرافي والمبياني أو الخريطي، وفق ما أشار إليه الإطار المرجعي ل:

- الامتحان الموحد الجهوي لنيل شهادة السلك الإعدادي/ مادة الاجتماعيات
- بالنسبة لمادة الجغرافيا: استعمال التعبير المبياني عبر الأنواع الأساسية للمبيان (المنحنى، الأعمدة، الدائرة ونصف الدائرة) لتمثيل ظواهر جغرافية.
- قراءة وبناء وسائل تمثيل الزمن كالخطوط والجداول واللوحات الكرونولوجية .



■ الامتحان الجهوي (شعب العلوم) أو الوطني (شعبة الآداب والعلوم الإنسانية) من سلك البكالوريا:

- إنجاز مبيان: بالمنحني/المنحنيات، بالأعمدة، بالدائرة أو بنصف الدائرة.
- أو توطين معطيات جغرافية (طبيعية - بشرية-اقتصادية) على خريطة.

وقد فصل الإطار المرجعي للامتحان الإشهادي في تحديد هذه الموارد  
المهارية: 121

□ في خانة المستويات المستهدفة بالاختبار، يشير هذا الإطار المرجعي إلى المستويات المهارية في ارتباط بالكفايات/ القدرات، ومنها الاشتغال بالوثائق الجغرافية وأشكال التعبير الجغرافي، التي تتحدد في: بناء أدوات التعبير الجغرافي والمبياني والخريطي واستثمارها؛

□ في خانة الوضعيات الاختبارية، تركز هذه الأخيرة في الجغرافيا على الاشتغال بالوثائق، واستثمارها لبناء أدوات التعبير المبياني أو الخريطي (إنجاز مبيان بالمنحني/المنحنيات، بالأعمدة، بالدائرة أو بنصف الدائرة، أو توطين معطيات على خريطة).

### 3-2 - الموارد السوسيو عاطفية بالوحدة الدراسية:

الموارد السوسيو عاطفية هي موارد مرتبطة بالموضوع المدروس، يتعين إرساؤها لدى المتعلم، لحظة بناء التعلم، بغرض تمكينه من تحقيق أهداف التعلم السوسيو عاطفية المسطرة بالدرس، هذه الموارد السوسيو عاطفية قد تصرح بها مقولات ووثائق مقاطع الدروس الموجودة بالكتب المدرسية، لكنها في أحيان كثيرة ترد مبطنة ضمن الأنشطة وتقتضي من المدرس الوعي بها وإدراكها لجعلها موضع تعلم واكتساب وهي متنوعة، تهم:

- القيم والمواقف والاتجاهات والمبادئ.

(انظر تفاصيل معرفة بالموارد السوسيو عاطفية في الملف الخاص المرافق).

121 - الإطار المرجعي الخاص بالامتحان الوطني الموحد، شعبة الآداب والعلوم الإنسانية مادتي التاريخ والجغرافيا ص ص: 6 و 7



## ملف: الموارد السوسيو عاطفية

**تقديم:** تتميز الموارد السوسيو عاطفية، التي يمكن للمدرس إرساءها عند المتعلم، بتنوعها، وهي تصب في أربعة مفاهيم هي: الاتجاهات والقيم والمواقف والمبادئ.

### 1- الاتجاهات:

#### 1-1- تعريف الاتجاه:

❖ **الاتجاه لغة:** من فعل اتجه، هي كلمة ذات استعمالات متعددة حسب ورودها في الكلام، اتجهت إلى البيت، اتجه إليه بأصابع الاتهام، اتجه الطالب إلى دراسة الطب...  
❖ **الاتجاه اصطلاحاً:** تعددت التعاريف بشأن الاتجاه؛ فألبورت Allport<sup>122</sup> يعتبره إحدى حالات التهيؤ والتأهب العقلي التي تنظمها الخبرة المكتسبة، يكون لها تأثير على استجابة الفرد وتحديد اتجاهه نحو المواقف المختلفة،<sup>123</sup> أما معجم "ولمان"<sup>124</sup> فيشير إلى أن الاتجاه هو استعداد لاستجابة إيجابية أو سلبية، لأشخاص أو موضوعات معينة، فيما اعتبر جيبسون GIBSON<sup>125</sup> أن الاتجاهات تحدد سلوك الفرد بحكم أنها مرتبطة بالإدراك والشخصية والتعليم والدافعية.  
❖ **الاتجاه من منظور علم النفس:** عرف يونج<sup>126</sup> الاتجاه بأنه "استعداد النفس لكي تتفاعل أو تستجيب بطريقة ما".<sup>127</sup> إنه الاستعداد النفسي المسبق للاستجابة لبواعث معينة.  
❖ **الاتجاه من منظور علم الاجتماع،** يرتبط بحياة الفرد وبأفكاره وقيمه وثقافته وسلوكه، فكل إنسان اتجاهاته الخاصة نحو القضايا المجتمعية والسياسية والاقتصادية، تشكلت بفعل التنشئة الاجتماعية، في علاقة بطبيعة المجتمع، وهي قابلة للتطور والتغير بفعل الاحتكاك الثقافي والتعلم.

#### 1-2 - خصائص الاتجاه ومكوناته:

**خصائص الاتجاه،** متعددة من أهمها، أن الاتجاه أمر مكتسب (غير فطري)، يتكون ويتطور ويتحول، نتيجة احتكاك الفرد ببيئته التي تمدّه بالمعارف والخبرات، وبفعل تأثير التعليمات وتغير الخبرات المكتسبة. وهو يتضمن ثلاثة مكونات، هي:<sup>128</sup>

<sup>122</sup> - جوردون ألبورت Gordon Willard Allport عالم نفس أمريكي عاش بين 1897 و 1967، اهتم بدراسة مشاكل "الشخصية"، إلى جانب اهتمامه بدراسة مفهوم "الموقف" من زاوية نفسية وسلوكية.  
<sup>123</sup> - Gordon Willard Allport. La nature du préjudice Cambridge, Addison, Wesley, 1954, p.45  
<sup>124</sup> - جابر عبد الحميد، سليمان الخضري 1978، دراسات نفسية في الشخصية العربية، عالم المعرفة ص 9.  
<sup>125</sup> - Gibson, Etal. Organization, Fourth ed. Business, Inc., 1982, p.52  
<sup>126</sup> - كارل جوستاف يونج (1875-1961) عالم سويسري مختص في علم النفس والطب النفسي، قام بتطوير مجال علم النفس التحليلي.  
<sup>127</sup> - كارل غوستاف يونج، كتاب الأنماط السيكولوجية الفصل 11. 687. Vol 6 par.



- **المكون العاطفي** : انفعالي يرتبط بمشاعر الفرد ورغباته تجاه قضايا مجتمعية أو قيمة معينة أو موضوع ما، يؤدي إلى إقباله عليه أو نفوره منه.
- **المكون المعرفي** : يرتبط بالمعارف والمعتقدات والقيم التي ترتبط بموضوع الاتجاه، فكلما كانت معرفة الفرد بموضوعه واسعة ودقيقة كان اتجاهه واضحاً أكثر.
- **المكون السلوكي** : يفرز الفرد عدة سلوكيات معبرة عن الاتجاه بطريقة قد تكون سلبية أو إيجابية، بفعل التنشئة الاجتماعية التي خضع لها.
- وتتباين درجة تأثير المكونات الثلاثة على تحديد اتجاه الفرد، تبعاً لمصادقية كل مكون.

### 3-1- العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاه: متنوعة، إما ذاتية خاصة بالفرد؛

- تجارب، خبراته، ثقافته، ادراكه وقدرته على التحليل، أو عوامل مرتبطة بالبيئة، وهي:
- **الأسرة**: تعد عاملاً مهماً في تكوين الاتجاهات وتعزيزها، فهي الخلية الأولى لبناء الاتجاهات ونموها، وقد أكد مورفي ونيوكومب أن الاتجاهات الوالدية هي نتائج للمؤشرات الثقافية السائدة في المجتمع، فالآباء مصدر مباشر للمعتقدات والاتجاهات وأنماط السلوك الاجتماعي عن طريق ما يخرسونه منها في النشء<sup>129</sup>.
- **المدرسة**: يلتحق الطفل بالمدرسة ليكمل نموه وتحصيله المعرفي والسلوكي اللذين يساهمان في تكوين اتجاهاته، عبر التفاعل مع أقرانه ومدرسيه، والمعارف التي ينهل منها.
- إن دور المدرسة هو تأهيل المتعلم معرفياً وعقلياً لتعديل الاتجاهات غير الصحيحة التي تبناها سابقاً مقابل خلق اتجاهات إيجابية لديه، وتبرز في أجواء المدرسة جماعة الأقران كفاعل مهم في تكوين الاتجاهات وتعديلها وتطويرها؛ إذ "تشكل جماعة الأقران خاصة في مستوى المرحلة الثانوية قوة مؤثرة في تشكيل اتجاهات المتعلمين، لأن المتعلم في هذه المرحلة يتأثر بسلوك زملاءه وأصدقائه أكثر مما يتأثر بقيم والديه أو مدرسيه<sup>130</sup>.
- **المجتمع**: يؤثر المجتمع بثقافته وعاداته وقيمه في تكوين اتجاهات أفراد؛ سلباً أو إيجاباً، وذلك عبر مؤسساته المختلفة، كالنوادي ودور العبادة والجمعيات والشارع ووسائل الإعلام، فتشبع الفرد بثقافة مجتمعه عبر التنشئة الاجتماعية تحدد اتجاهاته المختلفة<sup>131</sup>.

### 4-1- أسباب تغيير الاتجاهات: رغم أن الاتجاهات تتصف بالثبات النسبي،

- لكنها معرضة للتعديل والتغيير، إذ يغير الفرد اتجاهاته إذا ما أتيحت له فرصة الاتصال المباشر بموضوع الاتجاهات وخاصة جوانبه المعرفية؛ مثلاً عندما يغير الجماعة التي ينتمي إليها، أو إذا ما تغير الموقف الذي نشأ فيه الاتجاه، أو إذا حصلت بعض الظروف الطارئة التي تجبره على ذلك

128 - حسين صديق، 2012 الاتجاهات من منظور علم الاجتماع، مجلة جامعة دمشق، المجلد 28-ع 3 و 4

ص 305 - 306

129 - فهمي، مصطفى، القطان، محمد علي 1977، علم النفس الاجتماعي، مكتبة الخانجي، القاهرة. 179

130 - عبد الحميد جابر، 1986 علم النفس التربوي، دار النهضة العربية، القاهرة، ص 297

131 - حسين صديق، نفس المرجع السابق - ص 311،



وتختلف قابلية الاتجاه للتعديل تبعاً لعدة عوامل، منها: طبيعة الاتجاه ذاته، وخصائصه ونوع الارتباطات الشخصية والجماعية للفرد، إلى جانب ارتقاء المستوى التعليمي والثقافي للفرد، وتجدد البنيات التي يعيش فيها، وكذا تغير المعلومات التي بني عليها الاتجاه، وتأثير الإعلام والدعاية، وأخيراً عوامل تتعلق بالموقف؛ إذ يتخذ الفرد موقفاً إيجابياً تجاه القرارات والأشخاص المساهمين إيجابياً في إشباع رغباته.

#### 5-1- العناصر المؤثرة في تغيير الاتجاه<sup>132</sup>، يرتبط تغيير الاتجاه ب:

« خصائص الفرد المستهدف بتغيير الاتجاه:

- خاصية الذكاء: المتلقي الأكثر ذكاءً لا تسهل استمالاته عن طريق رسائل أحادية الجانب مقارنة مع الفرد الأقل ذكاءً، الذي ينحرف وراء أبسط استمالة؛
- تقدير الذات: الأفراد ذوي تقدير متوسط للذات يكونون أكثر سهولة للاستمالة وتغيير الاتجاه مقارنة بالأفراد المتميزين بتقدير عالي لذواتهم (قوة الثقة في النفس وصلابة الرأي عند الفرد) أو تقدير ضعيف للذات (عدم الثقة في النفس يولد الخوف من تغيير الاتجاه)؛
- المزاج العقلي للمستهدف: يؤثر على تغيير الاتجاه لدى الشخص؛ فقد أشارت كثير من أبحاث الاتجاه إلى أن الاتجاهات تتغير بتغير المكونات الإدراكية والمزاجية والسلوكية للفرد مقابل ذلك هناك مقاومة لتغيير الاتجاه تفرضها الدوافع القوية عند الفرد مثلاً؛

« خصائص المصدر: مصداقية المصدر هي متغير مهم بالنسبة لتغيير الاتجاه، ومن أهمها: الخبرة والثقة، فإذا قرأ شخص تقريراً صحياً ورد في مجلة طبية مختصة، فإن ذلك يؤدي إلى استمالاته بشكل أسهل لتغيير اتجاهه مقارنة بورود المقال في جريدة عادية؛

- الجاذبية: عامل مهم للتأثير في الاتجاه؛ فالإعلانات الاشهارية تعتمد على المشاهير وعلى الأطباء وفي حالات أخرى على نجوم السينما أو الرياضة لجاذبيتهم وتأثيرهم؛

« خصائص الإرسالية: وتلعب طبيعة الإرسالية دوراً مهماً في استمالة الفرد وحثه لتغيير اتجاهه، فالإرسالية المسبغة بالعواطف تسهل تعديل وتغيير الاتجاه، كما أن العاطفة تعمل جنباً إلى جنب مع المعرفة والطريقة التي يفكر بها الفرد في تغيير الاتجاه حيال قضية ما، إلى جانب دور الاستهواء العاطفي، الذي يتمظهر بشكل جلي في الإعلانات والحملات الصحية والسياسية، ومن الأمثلة الحديثة لذلك الحملات الصحية ضد التدخين، والحملات الإعلانية السياسية "ضد الإرهاب".

#### 6-1- أهمية فهم اتجاه الفرد في تعديل طرق التفكير والسلوك:

إن فهم اتجاه الفرد يسهل تحديد الأسباب التي تدفعه إلى سلوك معين أو اتخاذ مسار ما، والتنبؤ بسلوكه المستقبلي، والتحكم في السلوك عن طريق إحداث التغيير فيه (دور التربية)، وهناك قياسات للاتجاه، ومن أمثلة الاتجاهات التي يمكن قياسها: قياس اتجاه الرأي العام للمجتمع، وقياس اتجاه المستهلكين. كما تعدد المقاييس لقياس اتجاهات الأفراد، ومنها:

132 - حسين صديق، نفس المرجع السابق ص: 311 - 312.



- مقياس ثيرستون THURSTON<sup>133</sup>: يتكون من عدة عبارات لقياس اتجاه الأفراد نحو موضوع معين، وهو يركز على عدة عبارات تعكس درجات مختلفة من الموافقة وعدم الموافقة، ويتدرج من الإيجابية المطلقة إلى السلبية المطلقة.

- مقياس ليكرت: <sup>134</sup> يعتمد عبارات تتعلق بأراء الفئة موضع الدراسة حول موضوع معين، وهو يعطي الفرد حرية للرأي، في اختيار تعابير تتفق مع ميوله؛ مثل: موافق تماماً، موافق، غير متأكد، معارض، معارض بشدة.<sup>135</sup>

## 2- القيم:

### 1-2- تعريف القيم لغة واصطلاحاً:

❖ القيم لغة: القيمة مفرد جمع "القيم"، فعلها المضارع "يقيم"، وماضيها «قيم»، وأصله الواو لأنه يقوم مقام الشيء، والقيمة ثمن الشيء بالتقويم، قيل "تقاوموه فيما بينهم." و"ما له قيمة إذا لم يدم على شيء."<sup>136</sup>

ولمفهوم القيمة في اللغات الأجنبية دلالات تلامس هذا المفهوم في اللغة العربية حيث يقال في اللغة الفرنسية "valeurs"؛ والإنجليزية «values»؛ وترجع كلمة "valeur" في أصلها الاشتقاقي إلى الفعل اللاتيني «valeo» ويعني "أنا قوي" و"أنا في صحة جيدة"، كما تدل على الشجاعة والبسالة vaillance والصلابة والقوة.

تحمل كلمة "قيمة" معان متعددة تبعاً للحقل المعتمدة فيه:

- ◀ علماء اللغة يرون أن لكلمة قيمة دور في تحديد معنى الجملة، وأن قيمة الألفاظ تكمن في الاستعمال الصحيح لها؛
- ◀ علماء الرياضيات يستعملون كلمة "قيمة" للدلالة على العدد الذي يقيس كمية معينة؛
- ◀ رجال الاقتصاد يستخدمون القيمة للدلالة على تقدير مادي لسلعة معينة ويؤكد هذا الرأي ابن منظور: "قَوْمُ السِّلْعَةِ وَاسْتَقَامَهَا: قَدَّرَهَا"<sup>137</sup>.
- ◀ أهل الفن يستخدمون كلمة قيمة للدلالة على الجمع بين الكم والكيف، وهي بهذا تعبر عن كيفية الألوان والأحداث والأشكال، والعلاقة الكمية القائمة بينها.

■ القيم اصطلاحاً: تعددت التعريفات الاصطلاحية للقيم، منها:

- ◀ القيم: مجموعة مبادئ وقواعد ومثل عليا يؤمن بها الناس، يتفقون عليها فيما بينهم، ويتخذون منها ميزاناً يزنون به أعمالهم، ويحكمون به على تصرفاتهم المادية والمعنوية.<sup>138</sup>
- وفي ضوءها ينعت سلوك الفرد بالصحيح أو الخطأ، مرغوب فيه أو العكس.

<sup>133</sup> - حسن صديق نفس المرجع السابق، ص 317.

<sup>134</sup> - حسن صديق، نفس المرجع السابق، ص 318.

<sup>135</sup> - ميخائيل مطانيوس، 1996 القياس والتقويم في التربية الحديثة، جامعة دمشق، ص. 2.

<sup>136</sup> - القاموس المحيط للفيروز أباي، مادة (قوم).

<sup>137</sup> - ابن منظور، لسان العرب، باب "قوم".



« القيم: معاني سامية، تنبع من ثقافة المجتمع وعقائده، يكتسبها الفرد بفعل التربية فيؤمن بها، وترسخ في أعماق عقله ووجدانه، فتعكس على صفاته السلوكية والعقائدية والاخلاقية التي توجه سلوكه، ويتخذها معياراً، يحكم من خلاله على الناس.<sup>139</sup>

« وتتحدد القيم إجرائياً استناداً لهذه التعاريف على النحو التالي<sup>140</sup>:

- أنها محك يحدد على أساسه ما هو مرغوب فيه أو مفضل في موقف توجد فيه عدة بدائل تحدد من خلالها أهداف معينة أو غايات ووسائل لتحقيق هذه الأهداف أو الغايات.
- أنها حكم سلبي أو إيجابي على مظاهر معينة من الخبرة في ضوء تقييم يقوم به الفرد.
- أنها تعبير عن هذه المظاهر في ظل بدائل متعددة أمام الفرد. وذلك حتى يمكنه الكشف عن خاصية الانتقائية التي تميز القيم. وتأخذ هذه البدائل أحد أشكال التعبير الوجداني مثل: "يجب أن" "ينبغي أن" حيث يكشف ذلك عن خاصية الإلزام التي تتسم بها القيم.
- أنها ذات وزن، يختلف من فرد لآخر بقدر احتكام هؤلاء الأفراد إلى هذه القيمة.
- وتنقسم القيم المعنوية إلى قسمين إثنين: القيم الخاصة، وهي التي يتفرد بها القوم ولا يشاركهم فيها غيرهم؛ والقيم العامة التي يشتركون فيها مع غيرهم، لكن انصهارها ضمن القيم الخاصة خلال التداول يجعلها تتلون بلونها، فتصير أشبه بالخاصة منها بالعامة".<sup>141</sup>

يتضح أن " مفهوم القيمة يشوبه غموض في استخدامها، إذ اختلف الباحثون في تعريف محدد لها، ويعزى ذلك بالدرجة الأولى إلى الموروثات الفكرية والدينية والمنطلقات النظرية والصبغة التخصصية التي لا تجعلهم يتفقون بالضرورة على تفسير واحد للقيمة، فإن منهم علماء الدين الذين يعنون بالقيم الدينية، ومنهم علماء النفس الذين يعنون بالقيم النفسية ومنهم علماء الاقتصاد الذين يعنون بالقيم الاقتصادية، ومنهم علماء الاجتماع الذين يعنون بالقيم الاجتماعية وهكذا دواليك".<sup>142</sup>

## 2-2 - مصادر القيم وأهميتها:

❖ تنبع القيم من عدة مصادر منها:

- التعاليم الدينية: تمثل مصدراً رئيسياً لقيم كثيرة، ففي الدين الإسلامي هنالك الكثير من الآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة التي تنادي بغرس قيم حميدة في الناشئة.
- التنشئة الاجتماعية: يكتسب الفرد قيمه من أفراد الأسرة أولاً، ثم تتسع الدائرة لتشمل الجيران وزملاء اللعب والرفاق ثم المجتمع.

138 - طهطاوي سيد أحمد 1996 القيم التربوية في القصص القرآني القاهرة، دار الفكر العربي، ص 42

139 - إيهاب عبد المعطي 2010 جامعة غزة كلية التربية. iugaza.edu.ps/thesis/90471 - ص: 10

140 - مركز الدراسات والأبحاث في القيم، الرابطة المحمدية للعلماء. نفس المرجع السابق ص: 4

141 - مركز الدراسات والأبحاث في القيم، الرابطة المحمدية للعلماء، نفس المرجع السابق، ص 69

142 - المملكة المغربية مركز الدراسات والأبحاث في القيم، الرابطة المحمدية للعلماء تحديد مفهوم القيم ص:

4 بتاريخ 11 يناير 2015 الموقع الإلكتروني www.alqiam.ma



- الخبرات السابقة: تطبع الخبرات المكتسبة سابقا قيم الفرد، وتتجلى في المكانة والقيمة التي يوليها للأشياء، فالسجين الذي لم ينق طعم الحرية يفترض أن يقدر قيمة الحرية بسبب معاناته من الحبس.

- الجماعة التي ينتمي إليها الفرد: يتشبع الفرد بقيم الجماعة التي ينتمي إليها، فهو قد يغير من قيمه لتأثير وضغط الجماعة عليه.

- التراث الإنساني العالمي: في ظل العولمة غزت قيم الغرب بلدان المحيط، بإيجابياتها وسلبياتها،<sup>143</sup> بفعل وسائل التأثير التي تتوفر عليها.

❖ أهمية القيم: يسعى الأفراد إلى تبني القيمة متى كان فيها نفعهم، وهذا ما يؤكد الدكتور طه عبد الرحمن بقوله: "القيم هي جملة المقاصد التي يسعى القوم إلى إحقاقها متى كان فيها صلاحهم، عاجلا أو آجلا، أو إلى إزهاقها متى كان فيها فسادهم"<sup>144</sup>. إن القيم هي موجهات للحكم على الأعمال، يكون لها من القوة والتأثير على الجماعة، بما لها من صفة الضرورة والالتزام والعمومية، وأي انحراف عنها هو خروج عن المثل العليا للجماعة،<sup>145</sup> فهي تؤثر في بناء الفرد كفرد، وهي مرجعية للحكم على سلوكه: فاسد أو فاضل، مصيب أو مخطئ، فالأفراد يحددون سلوكياتهم وفقا للقيم السائدة، التي تملي عليهم خياراتهم التي ينبغي أن تكون بالضرورة مقبولة ومرغوبة اجتماعيًا، لأن المجتمع يعاير سلوكيات أفراد في ضوء قيمه.

وتؤثر القيم على الطريقة التي ينظر بها الفرد إلى غيره، وعلى إدراكه للمواقف التي يواجهها وعلى قراراته، كما تحدد أخلاقيات العمل والمعايير والأنماط السلوكية، المقبول منها والمرفوض. أما على مستوى علاقتها بسلوك الفرد:

- ❖ يختار الفرد القرار الذي يتفق مع قيمه.
- ❖ توجه القيم الشخص في كيفية التعامل مع الآخرين.
- ❖ يؤدي التزام الجماعة بقيم معينة إلى الزيادة في تماسكها.
- ❖ يسهل الالتزام بالقيم مهمة الجماعة.
- ❖ تساعد معرفة قيم الأفراد على التنبؤ بسلوكهم مستقبلا.
- ❖ تؤثر قيم الأفراد في إدراكهم، وطريقة تفكيرهم.
- ❖ يحكم الفرد بقيم الجماعة التي ينتمي إليها.

■ كيفية تكون القيم: يمكن الحديث عن نسبية القيم، فهي تتطور بتطور المجتمع واختلاف الأجيال، وأساسها العادات والخبرات السابقة، لكن اختلاف متطلبات الحياة يصحبها اهتزاز في القيم، وتتبع القيم من التجارب التي يعتقد الإنسان بصحتها، كما تترسخ نتيجة للتفاعل بين أفراد المجتمع، لكن ذلك يقتضي توفر عدة شروط، من أهمها:

<sup>143</sup> - زهراء احمد عثمان الصادق 2009 - القيم التربوية في القصص القرآني، جامعة الخرطوم السودان.

<sup>144</sup> - طه عبد الرحمن 2006 الحق العربي في الاختلاف، المركز الثقافي العربي ط 2 البيضاء ص: 68

<sup>145</sup> - زهراء احمد عثمان، نفس المرجع السابق، ص 39

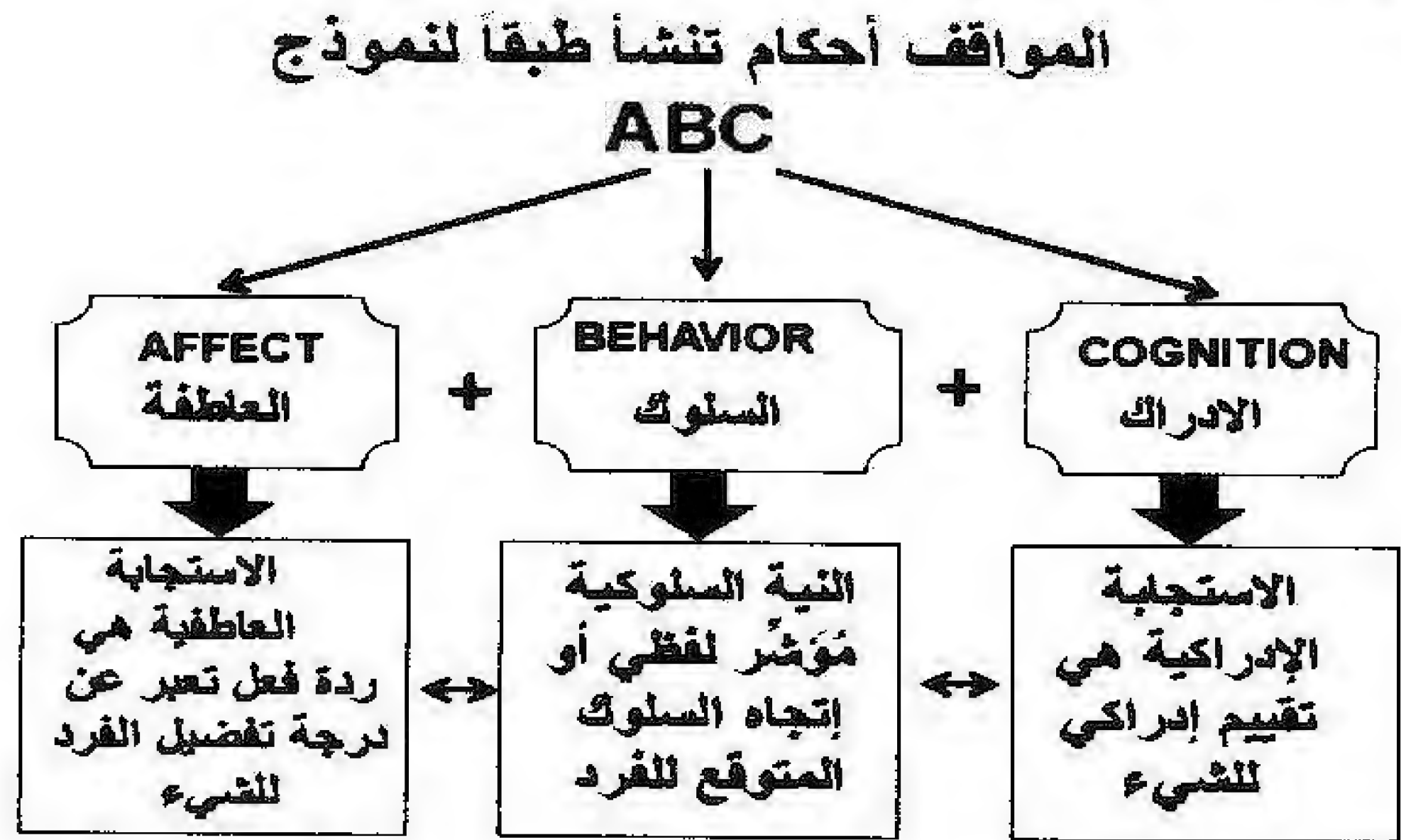


- اختيار الموقف المرغوب دون إكراه؛ إذ لا يمكن فرض التشبع بقيمة الحرية بالضغط.
- وجود أكثر من خيار ليتمكن الفرد من المقارنة والتشبع بالقيمة المثلى.
- اختيار موقف مناسب لترسيخ القيم، يقوم على التحليل والتفكير العميق لترسيخ القيم.
- توفير محيط يولد الشعور بالراحة والاعتناء بالقيم.
- التأكيد على أهمية القيم بالنسبة للمجتمع، والدفاع عنها عبر المؤسسات المؤثرة.

### 3 - المواقف:

#### 3-1 - تعريف الموقف:

- الموقف لغة هو المكان الذي يقف فيه الإنسان؛ موقف السيارات مثلاً، أما اصطلاحاً فالموقف هو تهيؤ عقلي لمعالجة تجربة أو أمر من الأمور تصحبه عادة استجابة خاصة.
- والكلمة استعمال متعدد الدلالات منها: اتخذ موقفاً: أصدر قراراً، بقي على موقفه: تمسك برأيه السابق، بلور الموقف: أوضحه وأبانه، تفاقم الموقف: ازداد خطره، فجر الموقف: ألهبه، أشعله، في موقف حرج: موضع إحراج، موقف حربي / موقف سياسي: متعلق بالحرب أو بالسياسة، هو سيد الموقف: صاحب القرار، يبدي موقفه أو يغير رأيه.
- الموقف اصطلاحاً: عرف بريكلر وويجنز (1992) الموقف بأنه "تمثيل عقلي وعصبي يتم تنظيمه من خلال الخبرة، وهو يؤثر على السلوك توجيهياً أو وحركياً"<sup>146</sup>.
- ورد تعريف الموقف ضمن الـ 57 تعريفاً، التي قدمها يونج في الباب الحادي عشر من كتابه الأنماط النفسية Psychological Types، ويعرف يونج الموقف بأنه "استعداد الروح للتفاعل بشكل معين"<sup>147</sup>.
- الموقف عبارة عن أحكام تنشأ طبقاً لنموذج ABC:<sup>148</sup>



<sup>146</sup> - بريكلر، وويجنز، (1992). تعريف الموقف ونظرية الموقف: ص. 409. ورد في كتاب "مكونات

الموقف ووظائفه". هيلسدیل، إيرل باوم ص. 407-427.

<sup>147</sup> - كارل غوستاف يونج - الفصل 11 من كتاب الأنماط السلوكية: 687.par- 6.Vol

<sup>148</sup> - معتز طلعة عبد الله، جامعة المجمعة faculty.mu.edu.sa/mtabdullah بتاريخ 20 أكتوبر 2015



## 2-3 - كيفية تغيير الموقف: يُمكن تغيير الموقف عبر الإقناع أو الحث، وقد

ساهمت أعمال كارل هوفلاند، خلال الخمسينيات والستينيات من القرن العشرين، في تقدم معرفة الإقناع وتغيير المواقف، ويُعتبر تغيير الموقف استجابة للتواصل، وذلك وفقاً لرؤية هوفلاند، حيث قام هو وزملائه بإجراء أبحاث تجريبية حول العوامل التي قد تُؤثر على القدرة على الإقناع، وهي كالتالي:

■ خصائص الفرد المستهدف: تميز الفرد الذي يُستقبل ويُعالج الرسالة، ومن أهمها:

- الذكاء؛ المتلقي الأكثر ذكاءً لا تسهل استمالته لتغيير مواقفه.

- الكبرياء أو تقدير الذات، صعوبة إقناع من هم على درجة كبيرة من الكبرياء

لتغيير مواقفهم، بينما يسهل إقناع من هم على درجة متوسطة من تقدير الذات مقارنة مع من هم على درجة كبيرة أو قليلة من تقدير الذات.

■ خصائص المصدر: وتشمل الخبرة والثقة والجاذبية، التي تحدد مصداقية المصدر

وقدرته على إقناع الفرد لتغيير موقفه.

■ خصائص الرسالة: تلعب طبيعة الرسالة دوراً هاماً في الإقناع لتغيير المواقف.

## 4 - المبادئ

❖ تعريف المبدأ: المبدأ لغة هو المكان الذي يتم فيه فعل البدء؛ فهو نقطة

انطلاق الفعل. وللکلمة استعمال متعدد الدلالات؛ اسم، الجمع: مبادئ، المبدأ: مبدأ الشيء: أوله ومآلته التي يتكوّن منها، كالحروف مبدأ الكلام، المبدأ: افتراض؛ مسلمة، ما يسلم به لوضوحه، المبدأ: معتقد؛ قاعدة أخلاقية أو عقيدة. مبادئ اللغة أو الحساب ونحوهما: الأصول أو المعلومات الأولية، مبدأ القضية: أصلها، مبادئ العلم أو الفن: قواعده الأساسية التي يقوم عليها ولا يخرج عنها.

❖ تعريف المبدأ اصطلاحاً:

■ المبدأ هو البعد القيمي للتفكير الداخلي الذي يسبق التصرف تجاه أمر ما، أو تكوين

رأي تجاه أحداث ما، وهو المتحكم في شخصية الإنسان.

■ المبدأ هو الاعتقاد الراسخ الذي يحرك سلوك الإنسان وفقاً لمعتقداته وثقافته، لا

يحيد عنه نتيجة اعتقاده الراسخ.

❖ أهمية المبدأ: المبادئ مسلمات، يتصرف الإنسان على أساسها تلقائياً،

وهي مرتكز يقيم الإنسان من خلالها تصرفات الآخرين، وعلى أساسها تكون ردة فعله.



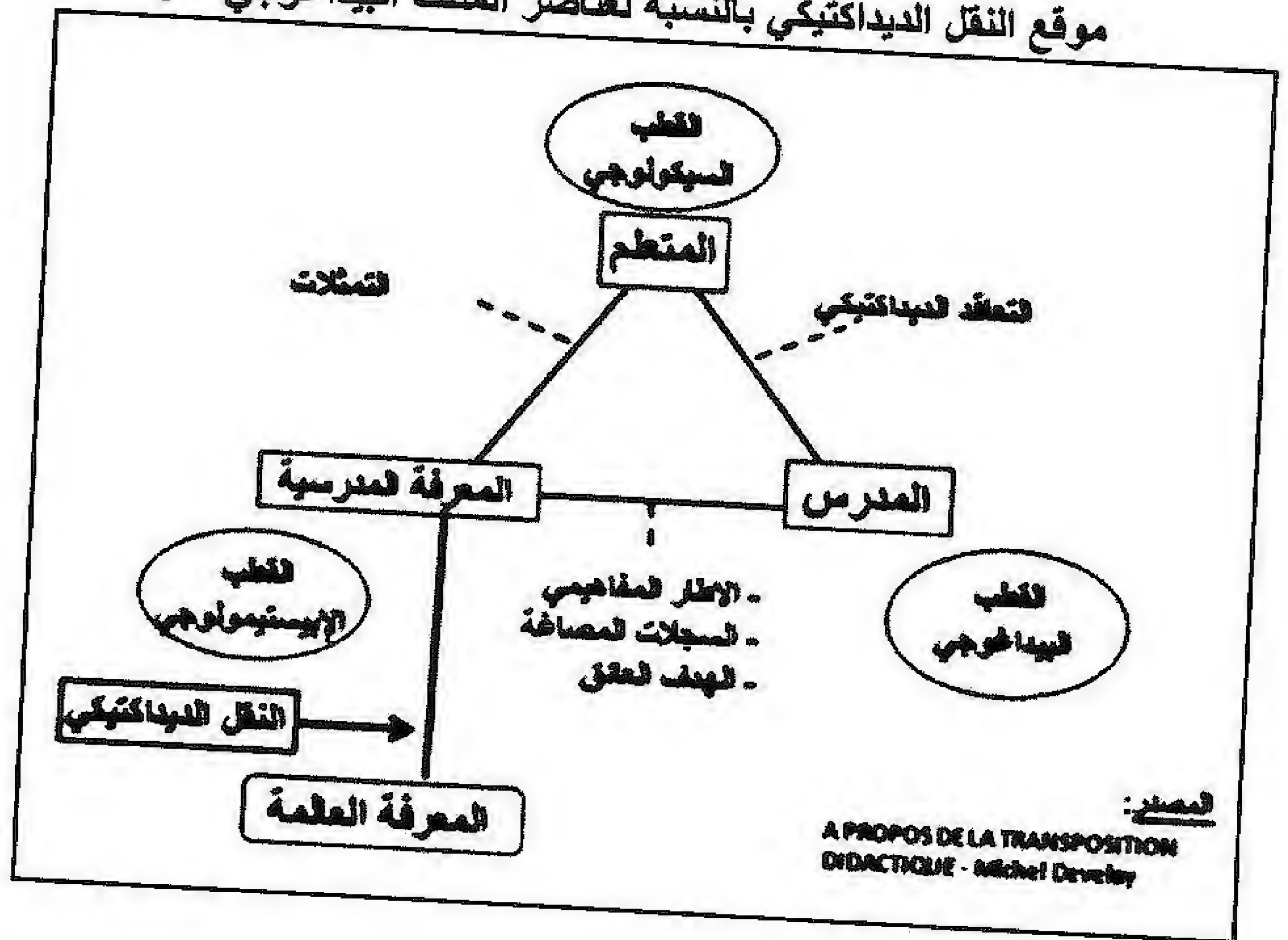
## المبحث الخامس المدرس والنقل اليداكتلي

### 1- النقل اليداكتلي والمتدخلون في المعرفة:

#### ❖ تعريف النقل اليداكتلي:

﴿ يعرف Arsac Gilbert النقل اليداكتلي ب: " التحولات التي تطرأ على معرفة معينة في مجالها العالم (Savoir Savant) عند تحويلها إلى معرفة تعليمية " <sup>149</sup>.  
 ﴿ أما Develay فيرى أن النقل اليداكتلي <sup>150</sup> " عادة ما يهتم بالانتقال من المعرفة العالمية إلى المعرفة المراد تدريسها دون اعتبار أن هذه الأخيرة يمكن أن ترتبط بعلاقات مع الممارسات الاجتماعية المرجعية".  
 ﴿ انطلاقاً من التعريفين أعلاه، يمكن القول بأن النقل اليداكتلي هو نشاط اختزالي، وعمل انتقائي يهدف تحويل المعرفة من مجالها العالم وفق إنتاجها الطبيعي، إلى المجال التعليمي المدرسي حسب شروط ومقاييس خاصة مع مراعاة للتغيرات على مستوى الشكل والمضمون دلالياً وابستمولوجياً وسيكولوجياً.

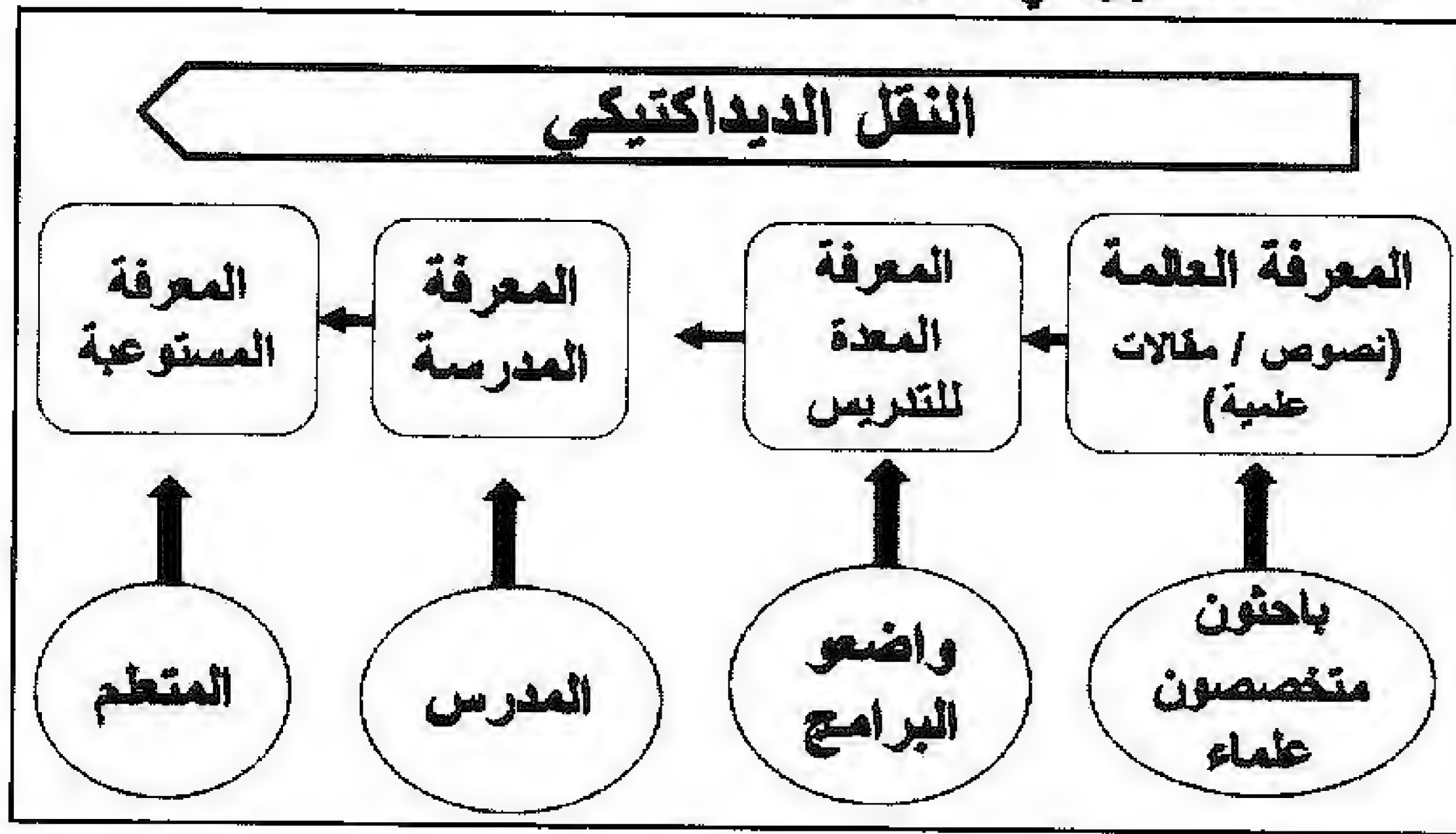
#### موقع النقل اليداكتلي بالنسبة لعناصر المثلث اليداغوجي <sup>151</sup>:



<sup>149</sup> - Arsac. Gilbert, la transposition en mathématiques, université de Lyon, 87/88, P3  
<sup>150</sup> - Develay, Michel 1992. De l'apprentissage à l'enseignement, pour une épistémologie scolaire, ESF, Paris, P163 :.  
<sup>151</sup> - Michel Develay 1987 - A PROPOS DE LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE P: 120.  
<http://ife.ens-lyon.fr/publications/édition-électronique/ASTER> -.Date de visite 25 - 4 - 2016



## ❖ المتدخلون في المعرفة:



❖ **المعرفة العالمية:** هي معرفة علمية منتجة من طرف المختصين والباحثين ولا يمكن أن تمرر للمتعلمين على حالتها تلك، لأنها مبنية على مفاهيم مجردة ومعقدة يصعب تمثيلها واستيعابها من طرف التلميذ.

❖ **المعرفة المعدة للتدريس:** تتمثل في البرامج الرسمية المسطرة، ترد في الكتب المدرسية، إنها في مجملها مستقاة من المعرفة العالمية، لكنها تختلف عنها، ففي الوقت الذي تتميز فيه الأولى بالشمولية والانفتاح والوفاء للأغراض العلمية الصرفة، فإن الثانية محكومة بالانغلاق والانتقاء، خدمة لأهداف مشروع مجتمعي تربوي، يرسم معالمه منطوق التوجيهات التربوية الرسمية، والمداخل البيداغوجية والقيمية النظرية للمناهج التعليمية.

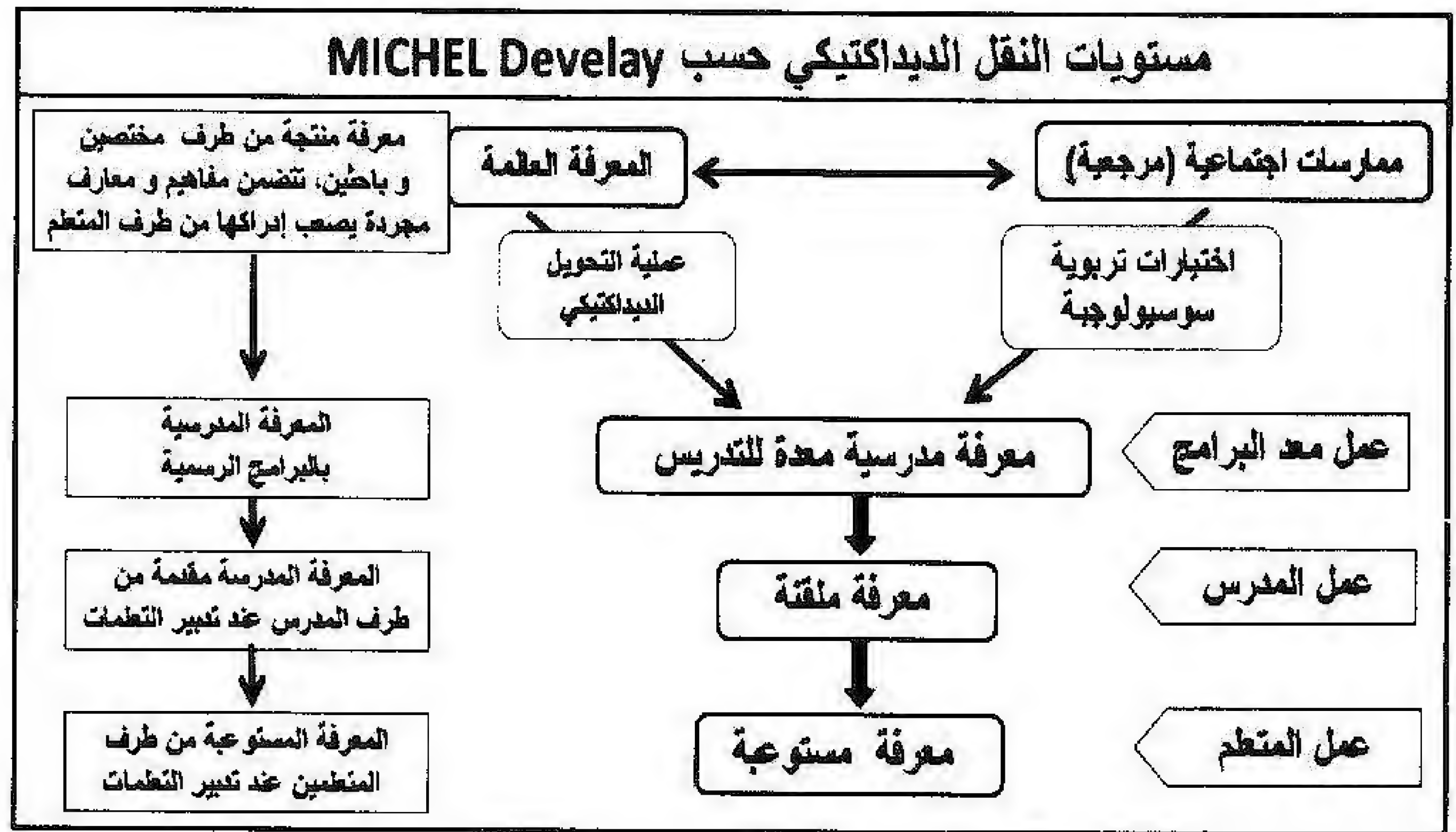
❖ **المعرفة المدرسية:** تتمثل فيما يقدمه المدرس للمتعلمين خلال ارساءه للمعارف. ورغم علاقة الاحتواء والتضمن القائمة بين المعرفة المعدة للتدريس والمعرفة المدرسية، فإن هذه الأخيرة تظل متممة بخصوصيات الأجواء التربوية التي تمارس فيها، وبرؤية الفاعلين التربويين، وتنوع أساليبهم ووسائلهم وطرقهم في التدريس بحكم أن الواقعة التعليمية التعليمية هي واقعة فريدة في الزمن والمكان، تختلف من حصة لأخرى، لا يمكن استنساخها أو اجترارها، ولو تعلق الأمر بنفس المدرس ونفس المتعلمين.

❖ **المعرفة المستوعبة:** تتمثل في المعرفة التي يستوعبها المتعلمون، وهي تختلف من متعلم لآخر تبعا للفوارق الموجودة بين المتعلمين سواء على مستوى الفهم والاستيعاب أو على مستوى الانجاز. إن المعرفة المستوعبة تتحقق لدى المتعلم عبر النشاط الدائم والمستمر الذي يقوم به لمواجهة التغيرات والمشكلات التي يطرحها المحيط الخارجي وإعادة التوازن معه.



## 2 - مستويات النقل اليداكتيكي ومقتضياته:

❖ مستويات النقل اليداكتيكي: قدم MICHEL devalay مستويات النقل اليداكتيكي، ووضعها في سياق ترسيمة على الصيغة الآتية<sup>152</sup>:



### شروح على هامش الخطاطة:

❖ في مستوى أول: ينطلق النقل اليداكتيكي من مكونين هما:

❖ مكون المعرفة العالمية: ينتجها ذوو الاختصاص، كالمؤرخ بالنسبة لمادة التاريخ أو الباحث الجغرافي أو عالم الإحصاء بالنسبة للجغرافي، هذا المكون يشكل مرجعية لتحديد الاختيارات على مستوى المعرفة Le savoir.

❖ مكون الممارسات الاجتماعية السائدة بالمجتمع، تشكل مرجعية ترتبط بعادات وقيم المجتمع سواء في بعده المحلي أو الخارجي؛ مثلاً قيم العقيدة الإسلامية، أو الهوية الحضارية كقيم الأصالة والمعاصرة، وقيم المواطنة والديمقراطية، وقيم حقوق الإنسان في بعدها الكوني.

❖ في مستوى ثاني: مستوى عمل معد المنهاج والبرنامج الدراسي لانتاج معرفة معدة للتدريس.

ينطلق معد المنهاج الدراسي من مكون الممارسات الاجتماعية السائدة بالمجتمع ليعتمدها كمرجعية، لتحديد الاختيارات السوسولوجية والتوجهات التربوية النازمة للمنهاج ، فيما ينطلق من المعرفة العالمية للقيام بعملية تحويل يداكتيكي لها لجعلها معرفة معدة للتدريس Didactisation ترد بالمقررات الدراسية مشبعة بالمرجعيات السابقة الذكر،

<sup>152</sup> - Michel Devalay 1995, Savoirs Scolaires et didactique des disciplines : une encyclopédie pour aujourd'hui. Paris, ESF éditeur., p27

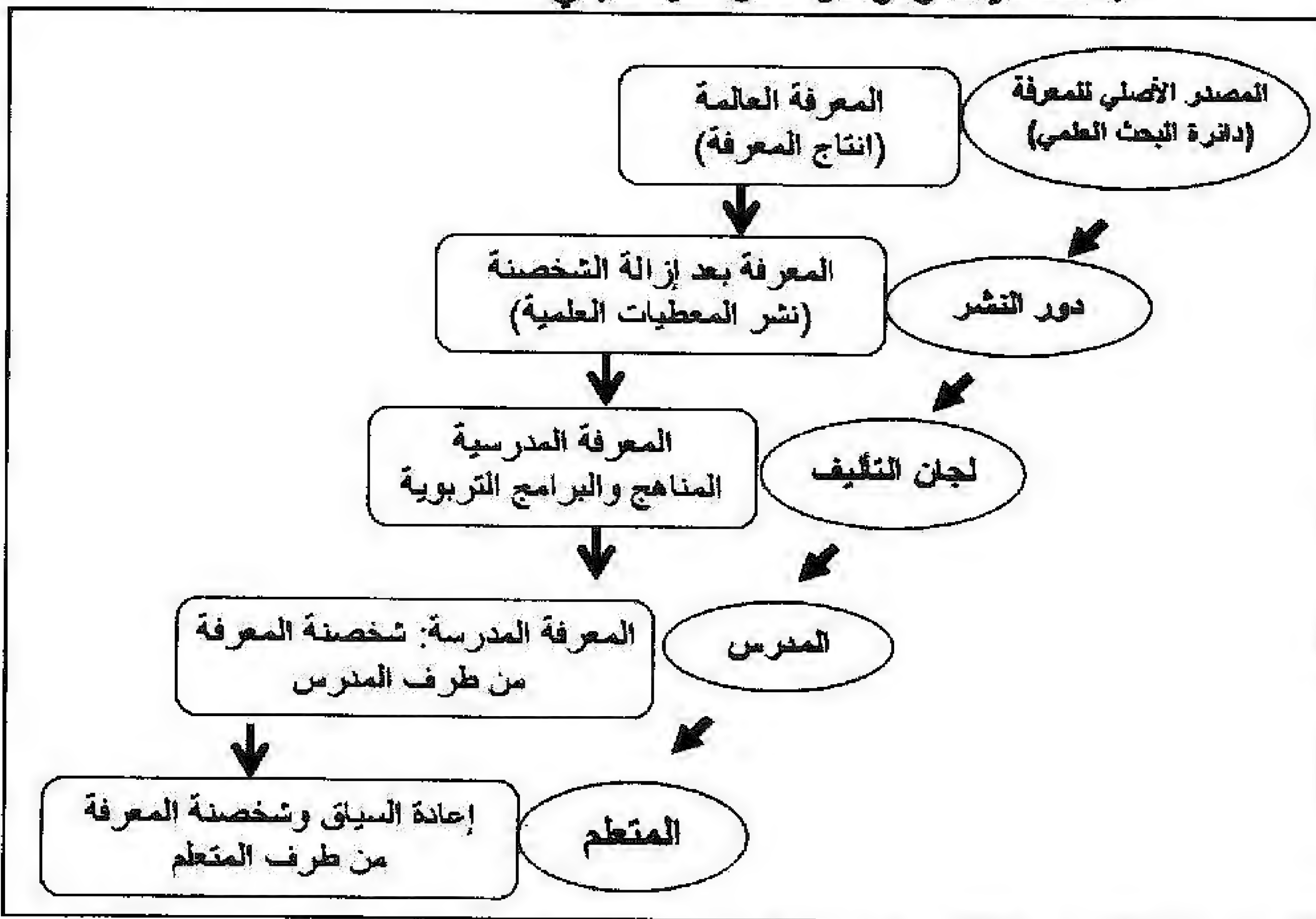


ويحضر في هذا المستوى عمل الديداكتيكي الذي يعمل على إزالة الطابع الشخصي عن المعرفة العالمية و فصلها عن سياقات إنتاجها، وعلى تنزيل الاختيارات البيداغوجية والإبيستيمولوجية والاجتماعية والقيمية داخل البرنامج الدراسي، وبرمجة ذلك في مقاطع دراسية داخل الوحدات الدراسية التي تشكل البرامج الرسمية.

« في مستوى ثالث: مستوى المعرفة المدرسة. يعتمد المدرس، على تكييف المعرفة المدرسية الواردة في البرنامج الدراسي مع خصوصيات جماعة المتعلمين بالقسم الدراسي، ومستواهم الإدراكي، ويقتضي ذلك مراعاة عدة ضوابط سواء لحظة تخطيط التعلمات أو تدبيرها.

« في مستوى رابع: مستوى المعرفة المستوعبة من طرف المتعلمين. يقوم المتعلم، بدوره بعملية نقل ديداكتيكي، حين استيعابه وبنائه للحقائق والأحداث والمفاهيم والتعميمات، في علاقة بقدراته الشخصية على الفهم والاستيعاب والتحصيل.

#### ❖ مقتضيات ومراحل النقل الديداكتيكي



تتسم المعرفة العالمية بالتعقيد والتطور، وهي نتاج بحث خلال فترة معينة داخل مجال محدد ويترتب عن إخضاعها للنقل الديداكتيكي عدة تبعات تتمظهر في التغير الذي يطرأ عليها، وهي:

« إزالة الشخصية Une dépersonnalisation du savoir: أي تجريد المعرفة من الرواسب الذاتية للمؤلف باعتباره مصدراً أصلياً للمعرفة. هذه المرحلة تقتضي حذف التعليقات الشخصية الذاتية والخلفيات النظرية والأخطاء والمسالك المتعرجة والطويلة».



15 فضلا عن استبعاد الترددات والعوائق الاستمولوجية والحوافز الشخصية المرتبطة بالباحث أو المجتمع.

« إزالة بلورة المعرفة: Une désynchronisation du savoir تتسم المعرفة العلمية التكامل و النسقية، و ينتج عن تجزئتها وتفكيكها بغرض تحويلها إلى معرفة مدرسية تشويهها، مما يؤثر على فهمها في شموليتها، وهذا ما يعاب على المواد الدراسية.<sup>154</sup>

« إزالة سياق المعرفة وتجريدها من سياقها : Décontextualisation du savoir تمثل في تعديل القانون الاستمولوجي للمعرفة العالمية، وفي سيرورتها الداخلية.<sup>155</sup>

« التبرمج Une programmabilité dans l'acquisition du savoir: يقتضي بناء مقرر دراسي أو تدريسه مراعاة ملائمة المعرفة للمرحلة العمرية والمستوى الإدراكي للمتعلمين.<sup>156</sup>

### 3 - المبادئ والشروط الناظمة لعمل المدرس الناظمة للنقل الديدانكتيكي:

❖ تتحكم في النقل الديدانكتيكي عدة مبادئ وشروط، منها:

■ البقطة الديدانكتيكية: ضرورة التحلي بالموضوعية التي تحتم الحرص على الفصل بين موضوع المعرفة المدرسية والقناعات والمواقف والميولات الشخصية، سواء تعلق الأمر بالديدانكتيكي الذي يقوم بعملية النقل والتأليف المدرسي، أو بالمدرس الذي يقود فعل التعليم والتعلم.

■ خاصية الصدق: يقتضي النقل الديدانكتيكي تحويلا فعليا للمعرفة الأصلية، بحيث تبعد عن حالتها الخام، لتصبح مادة مدرسية تخضع لمرجعيات تربوية في مرحلة أولى، ثم إلى معرفة مدرسية تخضع لاختيارات المدرس باعتباره ممارسا لفعل النقل والتعليم.

إن النقل الديدانكتيكي منظورا إليه من هذه الزاوية، لا يمر دون أن يدخل تغييرات على المعرفة الأصلية، بحيث تخضع هذه الأخيرة إلى "إعادة هيكلة (بنينة) قد تفضي إلى مخاطر إدخال تعديلات على مدلولها، لتصير معرفة مغايرة ومتميزة عن المعرفة المقترحة فعليا للتدريس<sup>157</sup> - لذا تعين على المدرس الحرص على ألا يسقط في الابتذال، بل عليه التحلي بالصدق والتمسك بمقتضيات الامانة العلمية التي تفرضها عليه المعرفة العلمية بعيدا عن كل تحوير في معانيها.

■ التقيد بالبرمجة التدريجية: يتم برمجة المعرفة المدرسية في ظل مستويات النقل الديدانكتيكي في وحدات ومقاطع متدرجة، تراعي تقطيعا زمنيا معينا، وتقسيما خاصا بالبنية

<sup>153</sup> - Yves CHEVALLARD 1985. La transposition didactique «La Pensée Sauvage» - Grenoble p 20

<sup>154</sup> - نفس المرجع أعلاه، ص 20

<sup>155</sup> - Michel Develay- A PROPOS DE LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE - p 123

<sup>156</sup> - Yves CHEVALLARD. La transposition didactique. cf. Op. Cit. p. 57

<sup>157</sup> - Rudolf Bkouche, "Les déraisons de la Raison", Quadratures, n°17, juillet-août-septembre 1997 "De la culture scientifique", Clés à venir, Editions CRDP de Lorraine, n°15, novembre 1997.



الداخلية للمعرفة المدرسية، وهو تقسيم غالبا ما يراعي الانطلاق من مستويات متفاوتة في الصعوبة.

#### ❖ قواعد ناظمة لعمل المدرس عند القيام بالنقل الـديداكتيكي:

إن تعامل المدرس مع معرفة عالمية، وإعادة صياغتها لإضفاء الطابع المدرسي عليها، يقتضي منه تعاملًا خاصًا، سواء لحظة تحضير الموارد، أو عند تدبير التعلم. ففي أحيان كثيرة يجد المدرس نفسه، عند ممارسته للنقل الـديداكتيكي بمادة التاريخ أو الجغرافيا، في وضعية تصور وإنتاج دعائم ديداكتيكية تاريخية أو جغرافية، حاملة لمعرفة بغرض استثمارها في بناء التعلم، مما يوقعه في خانة المنتج للمعرفة المدرسية، وبالتالي يتعين مراعاة عدة قواعد تساعد على النجاح في أداءه، منها:

- الحرص على ملائمة المعرفة المنتجة للمستوى الإدراكي للمتعلم، سواء تعلق الأمر بموارد معرفية محضرة لغرض التلقين، أو معارف خام منزلة بوثنائق ودعائم.
- الحرص على خدمة الوثائق المعرفية المنتجة/ المهيأة أو المختارة لأهداف التعلم.
- الحرص على الالتزام بالترجمة الأمنية للمتن المعرفي، عند تصور وإنتاج دعامة ديداكتيكية.

- اختيار الدعامة الـديداكتيكية الأنسب لتمثيل المعرفة في ضوء بنية المعرفة العالمية.
- مراعاة عناصر الدقة والجمالية والمقرونية وحسن الرسم للدعامة الـديداكتيكية الحاملة للمعرفة المدرسية.



**ملف:**  
**النقل الـدـيـداكـتـيـكـي وتـصـور وإنتـاج**  
**دعامة ديداكـتـيـكـة**

**تقديم:** ينفـتـح المـدرـس، في إطار تـفـعـيـل النـقـل الـدـيـداكـتـيـكـي، عـلـى مـعـرـفـة عـالـمـة مـوجـودـة بـمـصـادر ومـراجـع تـارـيـخـيـة أو جـغـرافـيـة ، بـعـيـدا عـن الكـتـاب المـدرـسـي المـقـرـر، وـهـي مـعـرـفـة خـام تـنـتـفـي فـيـها خـصـائـص المـعـرـفـة المـدرـسـيـة، وبـالتـالـي يـتـعـيـن تـحـوـيـلـها إـلـى مـعـرـفـة مـدرـسـيـة. وبـحـكـم أن المـعـرـفـة المـدرـسـيـة المـعـتمـدـة في التـدـريـس في ظـل الكـفـايـات، تـرد داخـل دـعـامـات دـيـداكـتـيـكـيـة؛ مـن خـرائـط ومـبـيـانـات وصور وخطـاطـات... فإن الأـمر يـقـتـضـي مـن المـدرـس إدخـال تـعـديـلات عـلـى المـعـرـفـة الأكـادـيـمـيـة لـتـحـوـيـلـها إـلـى دـعـامـة دـيـداكـتـيـكـيـة.

**1- مـنـطـلـقات وخطوات تصور وإنتـاج دـعـامـة دـيـداكـتـيـكـيـة**

إن عـمـلـيـة تـصـور وإنتـاج دـعـامـة دـيـداكـتـيـكـيـة انـطـلاقـا مـن مـعـرـفـة عـالـمـة، هـي إحدـى الأـلـيـات الـتي يـمـكـن لـلمـدرـس اعـتـمـادها لـتـفـعـيـل النـقـل الـدـيـداكـتـيـكـي عـند تـحـضـير الدرس، هـذا النـشاط يـتـيح لـلمـدرـس إمـكـانـات بـدون حـدود، مـن أـجل إنتـاج دـعـامـات دـيـداكـتـيـكـيـة مـتـنـوعـة، قـابـلـة لـلاستـثـمار جـنـب الدـعـامـات المـوجـودـة بـالكـتـب المـدرـسـيـة، أو بـديـلا عـنـها.

لـكن الصـعـوبـة الـتي قـد تـعـتـرضـه هـي اخـتـيار الدـعـامـة المـنـاسـبـة لـهـيـكلـة المـتـن المـعـرفـي، هل الخـطـاطـة أم الخـط الزمـني؟ وفي حـالـة مـعـطـيـات إحصـائيـة، أي مـبـيـان يـنـاسـبـها؟

إن تـجاوـز هـذه الصـعـوبـات تـقـتـضـي الإلمـام بـعـدة مـنـطـلـقات وخطوات تيسـر عـمـل المـدرـس عـند تـهـيـيـئـه لـلدـعـامـات، وهـناك عـدة حـالـات:

■ حـالـة الانـطـلاق مـن مـتـن مـعـرفـي مـن أـحد المـصـادر أو المـراجـع التـارـيـخـيـة أو الجـغـرافـيـة، لـتـحـوـيـلـه إـلـى دـعـامـة، يـقـتـضـي الأـمر:

أولـا - تـحـلـيـل المـحتـوى المـعـرفـي، عـبـر قـراءـة مـتـأنـيـة لـلمـتـن (المـعـرـفـة العـالـمـة) وتـفـكـيـكـه استـنادـا إـلـى عـدة مـؤشـرات مـنـها: القـضـايـا المـركـزـيـة والفرعـيـة بـالـمـتـن، والأفـعـال الـتي تـبـتـدئ بـها الأفـكار أو الجـمل، والروابط المـنـطـقيـة داخـل المـتـن (لـكن، ثم، و، والعطف، رـغم ذلـك، إلـا، أو) وكـذا أدوات الوقـف بـيـن الجـمل (النقطة، الفاصلة...)

ثانيـا - اخـتـيار الدـعـامـة الأنـسـب لـتمـثـيـل المـتـن في ضـوء بـنـيـة المـعـرـفـة المـفـكـكة ورسمـها:

■ في حـالـة المـعـطـيـات الإحصـائيـة: يـمـكـن تـقـديـمـها داخـل جـدول إحصـائي بـعد تبـسـيـطـها وجـعـلـها في المـستـوى الإدراكي لـلمـتـعـلـمـين، كـما يـمـكـن تـحـوـيـلـها إـلـى مـبـيـان، وفي هـذه الحـالـة تـعـيـن اخـتـيار المـبـيـان المـنـاسـب في ضـوء المـيزـة الإحصـائيـة المـوجـودـة بـالجـدول، و يـمـكـن في هـذا الإطـار الاستـعـانـة بـالحـاسـوب لرسم المـبـيـان والحـصـول عـلـى مـنـتـوج عـالـي الجـودـة، ، يعـرضـه عـلـى المـتـعـلـمـين بـاستـعـمـال تـكـنـولـوجـيـا المـعـلـومـات.

■ في حـالـة الخـريـطـة: يـمـكـن الاستـعـانـة بـأدوات الرـسم الـتي يوفـرـها الحـاسـوب ، وبرامـج خـاصـة تـعـديـل الـوثـائق كـبرنامـج " بانـت " «Paint» لـادخـال تـعـديـلات عـلـى الخـريـطـة.



■ في حالة وسائل التعبير المصورة كأشرطة الفيديو: يمكن الحصول على أشرطة فيديو من شبكة الانترنت، أو تصويرها بكاميرا خاصة، ثم معالجتها معلوماتيا بانتقاء مقاطع فيديو أو تركيب مقاطع أخرى، باستعمال أحد البرامج الخاصة بذلك مثل برنامج موفي ميكر Movie maker.

## 2 - أمثلة عن تصور وانتاج دعامة ديداكتيكية:

□ المثال الأول: تصور وانتاج رسم خريطي انطلاقا من صورة جوية تهم مدينة برلين المقسمة وصورتان فوتوغرافيتان عن جدار برلين، محصل عليها من شبكة الأنترنت :



تم تحويل الصورة الجوية إلى رسم خريطي مرفق بصورتين:





□ المثال الثاني: تصور وانتاج خطاطة مرفقة بمبيان انطلاقا من فقرة

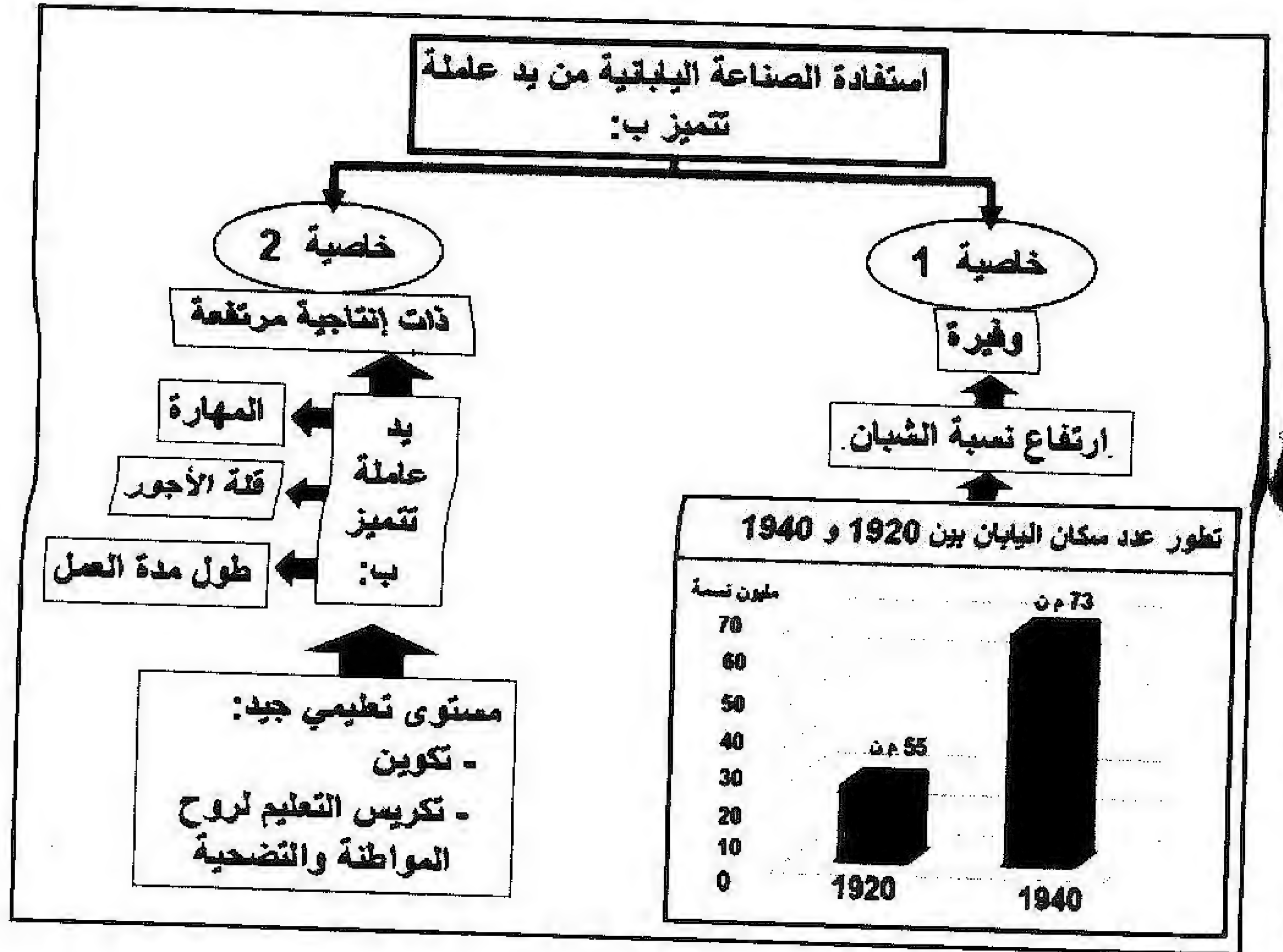
فقرة حول الصناعة اليابانية:

استفادت الصناعة اليابانية من وفرة اليد العاملة وقلة تكاليفها، فقد عرفت اليابان نموا ديمغرافيا كبيرا منذ 1868؛ إذ انتقل عدد السكان من 55 مليون نسمة سنة 1920 إلى 73 مليون نسمة سنة 1940، ويعزى ذلك إلى ارتفاع نسبة التزايد الطبيعي، مما أدى إلى ارتفاع نسبة الشبان.

وهكذا فإن توفر اليابان على ساكنة شابة ذات مستوى تعليمي مرتفع، شكل أحد العوامل التي ساهمت في النهضة الكبرى للصناعة اليابانية.

كما استفادت الصناعة اليابانية من مهارة اليد العاملة بفعل تكوينها الجيد، وإخلاصها في العمل لدور التعليم في تكريس روح المواطنة وحب الوطن والتضحية من أجله، وقلة أجورها مقارنة بأجور العمال في البلدان الغربية، بالإضافة إلى ما تميز به اليابانيون من طول مدة العمل الأسبوعي وارتفاع الانتاجية في القطاع الصناعي.

المتن أعلاه يمكن استثماره كنص أو تحويله إلى دعامة على شكل خطاطة مرفقة بمبيان:





### □ المثال الثالث: تصور وانتاج خط زمني انطلاقا من فقرة

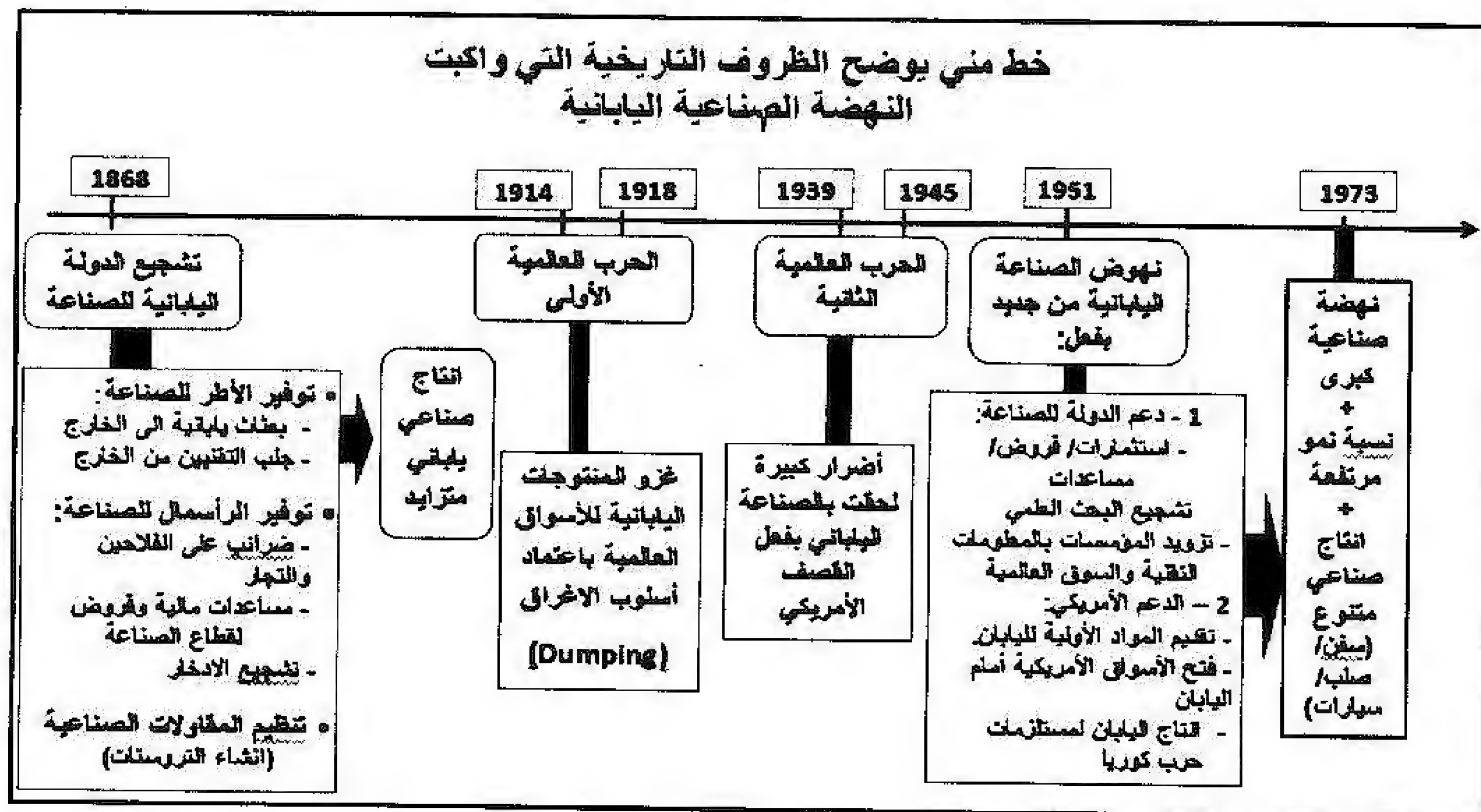
فقرة حول دور الظروف التاريخية في النهضة الصناعية الكبرى لليابان:

شجعت الدولة منذ عصر الميجي (1868) القطاع الصناعي؛ إذ أرسلت البعثات الدراسية إلى أوروبا، وجلبت المهندسين والتقنيين الأجانب، وسهرت على إقامة طرق مواصلات حديثة، ووفرت الرأسمال اللازم للنشاط الصناعي بفرض ضرائب على أسر كبار الفلاحين والتجار، وأهم هذه الأسر "ميتسوي" و"ميتسوبيشي" و"سوميتومو"، التي كونت تروستات يابانية عرفت بالزايباتسو. كما استفادت الصناعة من أهمية الادخار الذي حققته الأسر اليابانية؛ وهكذا أصبح بإمكان اليابان غزو الأسواق العالمية منذ 1914.

ورغم الأضرار التي لحقت الصناعة اليابانية اثناء الحرب العالمية الثانية، جراء تدمير بنيتها الصناعية بفعل القصف الأمريكي، فإنها استطاعت النهوض من جديد سنة 1951 بفعل تدخل الدولة التي عملت على تنظيم النشاط الصناعي والنهوض به بواسطة "وزارة الصناعة والتجارة الخارجية"، وقد تولى هذا الجهاز تحديد الخطوط الكبرى لسياسة التصنيع عن طريق الاستثمارات وتقديم القروض والمساعدات، وتشجيع البحث العلمي، وتزويد المؤسسات الصناعية بالمعلومات حول التقنيات الصناعية الحديثة وأوضاع السوق العالمية، كما استفادت الصناعة خلال هذه الفترة من الدعم الأمريكي الذي تمثل في تقديم المواد الأولية، وتشجيع الصناعات اللازمة لحرب كوريا، وفتح السوق الأمريكية في وجه المنتجات الصناعية اليابانية، فاسترجعت التروستات اليابانية قوتها وأصبح كل منها يراقب قسما كبيرا من الصناعات.

وهكذا عرفت الصناعة اليابانية بين 1951 و 1973 "نهضة كبرى" تميزت بنسب نمو مرتفعة بلغت في المعدل 10%. وارتكزت هذه النهضة على صناعة الصلب وبناء السفن ليشمل هذا التطور الصناعات التجهيزية الأخرى والصناعة الاستهلاكية.

### تم تحويل المتن أعلاه إلى خط زمني



### □ المثال الرابع: تصور وانتاج مبيان مرفق بمعرفة انطلاقا من جدول وفقرة:



2-5 - القواعد التي تحكم استعمال السبورة لحظة استثمار الخلاصات المدونة بها:

- القاعدة الأولى: استثمار ما دون على السبورة من تصميم مفصل لحث المتعلمين على الحز المطلوب في نشاط تركيب التعليمات استنادا إلى العقولة الناطقة لهذا النشاط.
- القاعدة الثانية: مساعدة المتعلمين على استثمار ما دون على السبورة لتركيب التعليمات.

ملحوظة: الحرص على مسح ما تم تدوينه على السبورة عند انتهاء الحصة أو الدوام الدراسي اليومي للمدرس، لترك السبورة نظيفة للأستاذ الموالي. ويكون مسح السبورة من أعلى في اتجاه الأسفل، حتى لا تنتشر رقائق الطباشير فتعثر بالمدرس والمتعلمين.

ثالثا - عوامل المعرفة الممكن اعتمادها لتدوين المعلومات على السبورة:

تنوع عوامل المعرفة التي يمكن للمدرس اعتمادها لتدوين المعلومات على السبورة، وبالتالي يمكنه اختيار النوع المناسب تبعاً لبنية المعرفة، ومن هذه العوامل:

- أسلوب التصميم المقالي (التبويب العمودي): يقوم على كتابة مقال، باستخدام الترتيب المناسب للفقرات الرئيسية والفرعية، واستخدام التسطير والألوان لإبراز التصميم.
- أسلوب الرسوم التوضيحية (الخطاطات): يقوم على رسم خطاطات وتكوين المعارف المستخرجة من الدعامات الواردة بالنشاط بها.
- أسلوب الجداول: يعتمد أسلوب أخذ النقط على رسم جدول حامل للمعرفة المستخرجة من الدعامات الذاكرة، والتدوين به بشكل متدرج فواكح لعملية استثمار الدعامات ...
- الأسلوب الخرائطي: يعني الأستاذ خريطة السماء، ويكلف المتعلم بإعداد إطار الخريطة المعنية كنشاط لأصفي قبلي، توضع المحيطات المستهدفة على خريطة الأستاذ بالتدريج بموازاة التدرج. يعني التلميذ الخريطة موازاة مع انجاز الأستاذ لتستعمل في التوطين الرموز المتعارف عليها (انظر ملف: تقنية أخذ النقط)



## السياق الثاني: تدبير فضاء التعلم (الفصل الدراسي)

### تقديم:

❖ يكتسي التواصل التربوي، أهمية بالغة، في نجاح التعليمات داخل الفصل الدراسي، وتنوع مظهرات هذا التواصل، ومنها التواصل اللفظي وغير اللفظي، والتواصل التوضيحي، الذي له ارتباط بتدبير المجال داخل الفصل الدراسي. ويكتسي هذا الجانب أهمية متزايدة بفضاء التعلم بالمدرسة المغربية، من جهة في ظل حث التوجيهات التربوية على تنوع طرائق التنشيط التي تقتضي كل طريقة منها تدبيرا خاصا للمجال، ومن جهة أخرى في ظل المشاكل المتزايدة التي تطفو ببيئة الفصل الدراسي، ومنها: ظاهرة الاكتضاض، وعدم انضباط بعض المتعلمين، وغياب الحافزية لدى البعض الأخرى وضعف مستوى الانتباه والفهم الدراسي...

### ❖ يتضمن هذا المبحث شقين:

■ شقي نظري: يعرف ببنيات الفصل، وآليات التواصل التوضيحي، والقواعد التي تحكم تدبير المدرس فضاء التعلم سواء تعلق الأمر بمجال الفصل الدراسي، أو ببيئة الفصل الدراسي باعتبارها بيئة مرسية عاطفية (مجتمع مصغر).

■ شقي ميداني: دراسة ميدانية، تعبر عن آراء المتعلمين حول أهمية آليات تدبير فضاء الفصل الدراسي في عملية التواصل، انطلاقا من بحث ميداني استند على عينة من المتعلمين ش استحو بهم حول عناصر الموضوع، وتتكون هذه العينة من تلاميذ السنة الثالثة إعدادي وعددهم 50 تلميذا، بـثانوية الإعدادية الزيتون، التي تتواجد بجماعة سكورة بإقليم ورزازات، ويبلغ عدد التلاميذ بالمؤسسة 1200 تلميذ منهم حوالي 345 تلميذ في السنة الثالثة.



### أولا - تعريف فضاء التعلم: بنيات الفصل الدراسي.

الفصل الدراسي بيئة مادية ورسية نفسية (مجتمع مصغر)، يعيش فيها الأستاذ وصحة المتعلمين، خلال كل حصص دراسية، مما يطرح مسألة التفاعل بين هذه العناصر، وتفاعل في بيئة الفصل ظروف نفسية واجتماعية (المتعلمون والمدرس) مع بيئة مادية (مكونات المجال)





■ البيئة المادية: تتكون من العناصر والشروط التي تتوفر داخل حجرة الدرس، وتضمن بناء الفصل، مساحته، تنظييم الطاولات، لون الفصل، تهويته، إنارته، سهولة الحركة داخله.

■ البيئة السوسيو نفسية: القسم الدراسي عبارة عن تركيبة من المتعلمين، يشكلون مجتمعاً مصغراً يتفاعل فيه كل طرف بسماته وقدراته وميوله وحاجاته النفسية المتعددة مع الآخرين.

#### 1 - البيئة المادية (الحيز المكاني بالفصل الدراسي L'espace):

يتكون الفصل الدراسي من حيز مكاني له أبعاد هي: الطول: 8 أمتار، العرض: 7 أمتار، الطول: 3 أمتار. ويتقوي على تجهيزات يخضع ترتيبها بحجرة الدرس لاعتبارات بيئانية، وبنوع المهام التعليمية التعلمية، وكذا بعدد المتعلمين، وبنوع طرائق التشييط وتقنياته، فهندسة الفصل الدراسي تتغير تبعاً لتغير الأنشطة المراد إنجازها من طرف الأستاذ، يمكن الإشارة إلى ثلاث بليات رئيسية لتنظيم الفصل الدراسي، وهي:

■ البنية الكلاسيكية: هي الأكثر شيوعاً في المدرسة المغربية، تنظم فيها طاولات جلوس المتعلمين على شكل صفوف داخل قاعة الدرس، فالمتعلمون ينظرون في ظلها إلى المدرس الذي يتخذ من موضع السبورة نقطة تموقعه في غالب الأحيان، ومن سليات هذه البنية: صعوبة المساعدة بالنسبة للتلاميذ الجالسين في الصفوف الخلفية (قصار القامة)، وهذا يحرمهم من فرصة المشاركة، واختباء بعض المتعلمين (الماكرين) في الخلف للتشويش، دون إغفال التمثل الداخلي أن كل من يجلس في الخلف فهو غير مهالي.

■ البنية على شكل U: ترتب الطاولات على شكل مستطيل مفتوح من أحد جوانبه، يتميز هذا الفضاء بانفتاحه النسبي، وتحقيق التواصل الفعال الإيجابي بين المدرس والمتعلمين. كما يتسم هذا الفضاء ببعد الحميمي في تقريب المسافات بين المتعلمين أفقياً أو عمودياً، وتكون السبورة الأسلمية بارزة وواضحة لكل المتعلمين الذين يتابعون الدرس. ونعتبر هذه الطريقة عملية ناجحة في حالة كان عدد التلاميذ قليلاً، وفي ممارسة بعض الأنشطة كحلقة النقاش والعرض، وتسمح للأستاذ بالسيطرة المحكمة على دواليب القسم.<sup>267</sup>

■ البنية على شكل مجموعات صغيرة: من أبرز البنيات على مستوى المردودية خصوصاً بالنسبة للجانب التواصلتي، تعتمد في مؤسسات التعليم الأولي وكذلك بالنسبة للتدريس التطبيقية في مختلف المستويات. تمكن التلاميذ من التواصل والتبادل المعرفي داخل مجموعات

<sup>267</sup> حميل حمادوي، مكونات العملية التعليمية التعلمية، طبعة أولى 2015. ص ص 78-79.





- البيئة المادية: تتكون من العناصر والشروط التي تتوفر داخل حجرة الدرس، وتضم بناء الفصل، مساحته، تنظيم الطاولات، لون الفصل، تهويته، إقارته، سهولة الحركة داخله.
- البيئة السوسيوثقافية: القسم الدراسي عبارة عن تركيبة من المتعلمين، يشكلون مجتمعا مصغرا يتفاعل فيه كل طرف بسماته وقدراته وميوله وحاجاته النفسية المتعددة مع الآخرين.

#### 1 - البيئة المادية (الحيز المكاني بالفصل الدراسي L'espace):

يتكون الفصل الدراسي من حيز مكاني له أبعاده هي: الطول: 8 أمتار، العرض: 7 أمتار، العمق: 3 أمتار. ويحتوي على تجهيزات يخضع ترتيبها بحجرة الدرس لاعتبارات بيداغوجية، وينوع المهام التعليمية التعلمية، وكذا بعدد المتعلمين، وينوع طرائق التنشيط وتقنياته، فيندسج الفصل الدراسي لتغيير نمطا لتغيير الأنشطة المراد إنجازها من طرف الأستاذ، يمكن الإشارة إلى ثلاث بنيات رئيسية لتنظيم الفصل الدراسي، وهي:

❖ **البنية الكلاسيكية:** هي الأكثر شيوعا في المدرسة المغربية، تنظم فيها طاولات جلوس المتعلمين على شكل صفوف داخل قاعة الدرس، فالمتعلمون ينظرون في ظلها إلى المدرس الذي يتخذ من موضع السبورة نقطة تواقعه في غالب الأحيان، ومن سلبيات هذه البنية: صعوبة المتابعة بالنسبة للتلاميذ الجالسين في الصفوف الخلفية (قصار البصيرة)، وهذا يحرمهم من فرصة المشاركة، واختباء بعض المتعلمين (المتكبرين) في الخلف للتنشيط، دون إغفال التمثل الخاطئ أن كل من يجلس في الخلف فهو غير مبالي.

❖ **البنية على شكل U:** ترتب الطاولات على شكل مستطيل مفتوح من أحد جوانبه، يتميز هذا الفضاء بفتحائه النفسي، وتحقيق التواصل الفعال الإيجابي بين المدرس والمتعلمين، كما ينسجم هذا الفضاء ببعده الجماعي في تقريب المسافات بين المتعلمين أفقيا أو عموديا، وتكون السبورة الأمامية بارزة وواضحة لكل المتعلمين الذين يتبعون الدرس، وتعتبر هذه الطريقة عملية ناجحة في حالة كل عدد تلاميذ قليلا، وفي ممارسة بعض الأنشطة كحلقة النقاش والعرض، وتسمح للأستاذ بالسيطرة المحكمة على تواليبي القسم.<sup>267</sup>

❖ **البنية على شكل مجموعات صغيرة:** من أبرز البنيات على مستوى المردودية خصوصا بالنسبة للجانب التواصل، تعتمد في مؤسسات التعليم الأولى وكذلك بالنسبة للدروس التطبيقية في مختلف المستويات. تمكن التلاميذ من التواصل والتبادل المعرفي داخل مجموعات

<sup>267</sup> - جميل خنداوي، مكونات العملية التعليمية التعلمية، طبعة أولى 2015، ص من 78-79.



صغيرة (4 إلى 6 أفراد) مما يضيء جو الحيوية والتنافس على أنشطتهم. تسهل عملية تفنيد الأستاذ داخل الفصل والتواصل مع مجموع التلاميذ بشكل مباشر.

## 2 - البيئة السوسيو نفسية:

القسم الدراسي بيئة حية تضم المدرس والمتعلمين، وهم يشكلون مجتمعا مصغرا يتفاعل فيه كل طرف بسفله وقدراته وميوله وحاجاته النفسية المتعددة مع الآخرين.

### 1 - 2 - الأسس النفسية / الاجتماعية / الإدارية لبيئة الفصل الدراسي :

تمر الممارسات الفصلية غير قنوات تربوية. تواصلية، تؤثر فيها بقوة الأبعاد السوسيو نفسية السائدة بالقسم ككيان هي مكون من أمثالا ومتعلمين، لذا فإن هناك أسسا نفسية وأخرى اجتماعية يقوم عليها تدبير الفصل الدراسي وذلك على النحو الآتي:

- **الأسس النفسية:** ترتبط بموضوع التعلم وطبيعته ومحتواه ومناسبه للمتعلم، وبطبيعة المعلم وسماته وقدراته وميوله وحاجاته النفسية المتعددة ومنها:
  - حاجته للمعلم إلى الطمأنينة التي توفر بيئة صحية لثموره وحفاظ على صحته النفسية؛
  - حاجته إلى الحب والانتماء إلى مجتمع المدرسة وإلى أقرانه، فإشباع لها يمثل حافزا للتعلم؛
  - حاجته إلى التحاح الذي يعزز من ثقته بنفسه ويجنبه المفاق التناهم عن الخوف من الفشل؛
  - حاجته إلى سلطة ضابطة، موجهة تساعد على معرفة القيم والمعايير التي تضبط سلوكه؛
  - حاجته إلى الحرية واحترام رغبته في تأكيد ذاته، للمشاركة في أنشطة التعلم دون تهريب.

### • **الأسس الاجتماعية:** بيئة الفصل تشكل مجتمعا مصغرا من المتعلمين ومدرسيهم.

- **المدرس:** فإنه للقسم الدراسي، يعرض التلاميذ إلى شتى الخبرات التي تفرس بينهم القيم الاجتماعية المرغوب فيها ويعمل على تهيئتهم للتكيف الاجتماعي المستقبلي.
- **المتعلم:** يتفاعل مع المدرس، يكتسب الموارد ويسعى إلى تحقيق حاجاته المتعددة (حاجته للتعلم وإثبات الذات والعيش في جماعة وتعزيز الانتماء)، يتفاعل مع أقرانه.
- **الأنظمة الاجتماعية السائدة (الأعراف والتقاليد):** البيئة المحيطة بالمدرسة والتي يأتي منها التلاميذ يحملون أنماطا اجتماعية وأعرافا وتقاليد تنقل بظلالها على طبيعة التعامل داخل مجتمع المدرسة وتداخل هذه الأنظمة مع ما يتعلمه التلاميذ من مدرسيهم.

### • **الأسس الإدارية:**

تؤثر الأنظمة الإدارية السائدة بالمدرسة في العلاقات داخل القضاء المدرسي، وتتجلى هذه الأنظمة في القوانين الداخلية والذكرات التنظيمية التي تلزم أطراف العملية التعليمية بمجموعة من الضوابط الكفولة بالسير العادي للدراسة.



ثانياً - قواعد وميكانيزمات تدبير الفصل الدراسي من طرفه ائمدرس:  
تستند هذه القواعد والميكانيزمات على عدة أبحاث ودراسات طورت منذول وآليات  
التواصل التوضعي، ذلك أن الانزياح عن النموذج التلغرافي في التواصل فتح موضوع هذا  
الأخير على كل الأبعاد التي يتضمنها كعمل انساني، فتم تجاوز التعريف الكلاسيكي للتواصل  
باعتباره رابطاً نظرياً وقصدياً بين شخصين؛ ليصبح "ضرورة اجتماعية لا تتوقف عند حد بعينه،  
ضرورة تتنمى عندنا هاتلاً من السلوكات الإنسانية: اللغة والإيماءات والنظرة والمحابة  
الجسدية والفضاء الفاصل بين المتحدثين والمتوقع داخل هذا الفضاء،" 268.

وتحضر بقوة في هذا الإطار دراسات العالم الأمريكي "إدوارد تويشيل هال"، الذي  
وسع في كتاباته المتعددة من دائرة التواصل لتشمل التواصل التوضعي وكل ما يحيط بالإنسان  
بشكل مباشر، كـ "الزمان الثقافي" و"انقضاء انبشخصسي" "Espace Interpersonnel".

## إدوارد هال

إدوارد هال / Edward T. Hall  
أنثروبولوجي ومختص في التواصل  
والموضعي، ولد في 18 ماي 1914 بـ"بوسطن" بالولايات المتحدة الأمريكية وتوفي في 20  
يوليوز 2009،  
رأى أول اقتراح بعدة جامعات مثل دنفر ومارفرد... انتقل بالجيش الأمريكي في كل من  
أوروبا واليابان، حيث كان يلاحظ دوماً إختلافات التواصل بين أفراد مختارين من ثقافات مختلفة  
وشغل منصب مدير (معهد انقضاء الخارجية)، وعمل في "برنامج تكوين القيمين المعينين خارج  
الولايات المتحدة" كما عمل رفقة زوجته Mildred Reed Hall على نشر مجموعة من الكتب  
والتراسات النظرية والتطبيقية حول التواصل البشقي،  
تألفه هذه التراسات إلى أن يكون رائداً ما يعرفه بالتواصل التوضعي (Proxémique)،  
وكان يطور نظريته حول (التواصل التوضعي) في كتابه: البعد البشقي سنة 1966.




### 1- التوقيعية/التوضعية: La proxémique والتواصل التوضعي:

1-1- التوضعية: 269 يعرفها إدوارد هال بكونها: «مجموع الملاحظات  
والنظريات المتعلقة باستعمال الإنسان للمجال من حيث هو إنتاج ثقافي خاص"، فهي دراسة  
تنظيم المجالين الزماني والمكاني، والمسافة بين المرسل والمرسل إليه وكيفية تنظيمها أثناء  
عمليات التواصل، تبعاً للموقع الاجتماعي والخصوصيات الثقافية للمتواصلين.

268 - Roman Jakobson 1963 Essais de linguistique générale, les fondements du langage, ed Minuit  
p24

269 - إدوارد هال، EDWARD T. HALL اللغة الصامتة The Silent Language - ترجمة لعيسى فؤاد البشير



التموضعية قناة بصرية ومرئية تحدد حدود التواصل القضاوي، يقول بيرر غيرو في هذا الصدد: "لا يقتصر استخدام الاتصال الالسمي على الحركات فحسب، بل يمتد إلى استخدامه الزمان والمكان، فالمسافة التي تفصلنا عن متحدثنا، والزمن الذي يستغرقه استيقاننا له وإجابته بشكلان علامتان، فهذا النوع من الكلام هو المعنى بالدراسة تحت عنوان "التقريبية" Proxémique".

وتنطلق دراسة التوقعات من فرضية أن المسافة بين المرسل والمستلم ليست اعتباطية، فهي تخضع لمجموعة من القواعد والمعايير التي تترجم نوايا وأهداف المتخاطبين، ففي مجال التعليم يختار التلاميذ مواقعهم حسب العلاقات بينهم ومواقفهم من المدرس والمادة فيما يختار المدرس موقعه داخل الفصل مراعيًا عدة اعتبارات.

## 2-1- البروكسيميك: المسافات بين المرسل والمرسل إليه ودلالاتها:

❖ فتم إدوارد هال بإدراج عدة سلوكيات غير لسانية وعناصر ثقافية تتعلق بالتموقع أثناء فعل التواصل، فأسس بذلك لما يعرف بالإبلاغ الحيزي<sup>270</sup> أو البروكسيميك Proxémique كمقولة جديدة يسميها البعض الآخر بالتموضعية أو التوضعية، مفادها أن الفضاء الفاصل بين المتخاطبين يشكل مجالاً له دلالة يشير إلى دلالة جديدة تُضاف إلى الالسمية اللفظية الالسمية، مثل ذلك أن حجم المسافة الفاصلة بين متخاطبين "يخبر عن طبيعة العلاقة بين المتخاطبين في عملية الإبلاغ (علاقة حسية، علاقة عابرة، علاقة قرآنية...) وهو ما ينعكس على الصوت وحجمه ونبرته (الهمس، الوتوتة، الكلام المسموع، الصراخ...) وهو ما يطلق عليه العوامل الحسية المرافقة لكل فعل لفظي<sup>271</sup>.

❖ تعطي التغيرات المكانية طليعا للاتصال، إنها تؤكد، وفي بعض الأحيان تهيمن حتى على الكلمة المنطوقة، إن تغير المسافة بين الناس والحركة المستمرة فيها أثناء تفاعلهم مع بعضهم البعض هو جزء لا يتجزأ من عملية الاتصال، إن المحادثة الطبيعية بين غرباء توضح كم هي مهمة ديناميكيات التفاعل المكاني، إذا اقترب شخص ما كثيرا، فإن التفاعل يكون قويا وأثريا، وإذا اقتربا كثيرا مرة ثانية، يتم التراجع مرة أخرى<sup>272</sup>.

❖ في ظل دلالات المسافات الفاصلة بين المرسل والمرسل إليه كمتحدثين أو متواصلين، يشكل كل شخص حوله منطقة، تختلف تسميتها تبعاً للمسافة الفاصلة بينه وبين من حوله، وفي هذا الإطار يمكن التمييز بين المناطق التالية:

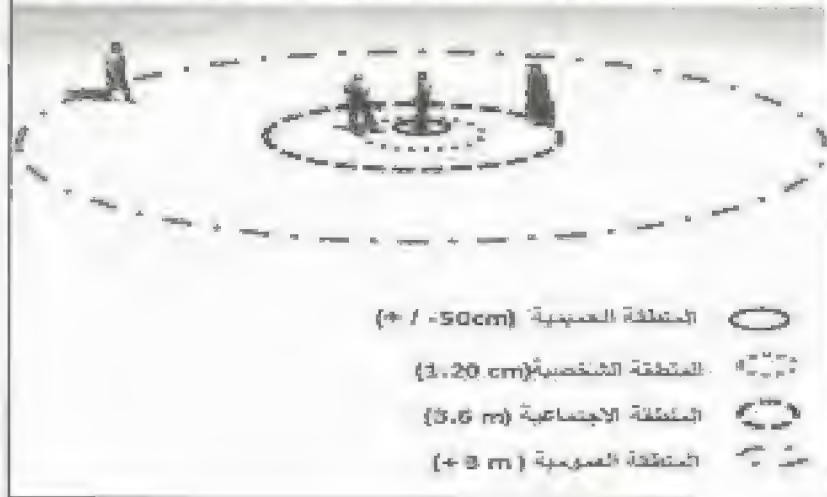
<sup>270</sup> - يعود بنكراد استراتيجيات التواصل من اللفظ إلى الإيماءة من ص 10-11.

<sup>271</sup> - Edward T. Hall : La dimension cachée, éd Seuil, 1971, p 13-15.

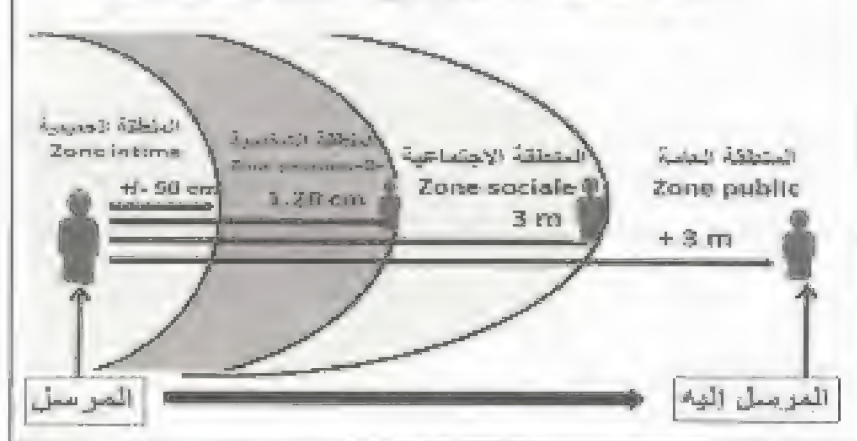
<sup>272</sup> - إدوارد هول، EDWARD T. HALL نفس المرجع السابق، صفحة 231.



البروكسيميك : أبعاد المسافات ودلالاتها بالنسبة للفرد



أبعاد المسافات الدلالية بين المرسل والمرسل إليه



المنطقة الحميمة: مجال خاص للإنسان، فهي منطقة يحميها الفرد وكأنها ملكية خاصة، ولا يسمح بالدخول فيها إلا للمقربين، وهم الوالدان والزوج والزوجة والأبناء.

المنطقة الحميمة: لا يخترقها أجنبي ولا...

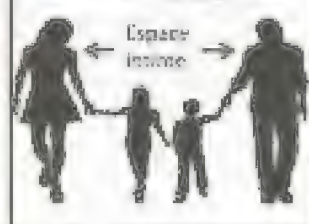


الحالة الأولى



أبعاد المنطقة الحميمة

+/- 50 cm





التموضعية قناة بصرية وحرارية تحدد حدود التواصل الفضائي، يقول بيير جيرو في هذا الصدد: "لا يقتصر استخدام الاتصال الأسلي على الحركات فحسب بل يمتداه إلى استخدامه الزمان والمكان؛ فالمسافة التي تفصلنا عن متحدثنا، والزمن الذي يستغرقه استقبالنا له وإجابته يشكلان علامات، فهذا النوع من الكلام هو المعنى بالدراسة تحت عنوان التقريبية "Proxémique".

وتنطلق دراسة التوقعات من فرضية أن المسافة بين المرسل والمتلقي ليست اعتباطية، فهي تخضع لمجموعة من القواعد والمعايير التي تترجم نوايا وأهداف المتخاطبين، ففي مجال التعليم يختار التلاميذ مواقعهم حسب العلاقات بينهم ومواقعهم من المدرس والمادة فيما يختار المدرس توقعه داخل الفصل من أجل عدة اعتبارات.

## 2-1 البروكسيميك: المسافات بين المرسل والمرسل إليه ودلالاتها:

❖ قلم إدوارد هال بلراج عدة سلوكيات غير لسانية وعناصر ثقافية تتعلق بالتوقع أثناء فعل التواصل، فأسس بذلك لما يعرف بالإيلاغ الحيزي<sup>270</sup> أو البروكسيميك Proxémique كمقولة جديدة يسميها البعض الآخر بالتوقعية أو التوضعية، مفادها أن الفضاء الفاصل بين المتخاطبين يشكل مجالا له دلالة يشير إلى دلالة جديدة تضاف إلى الإرسالية اللفظية اللسانية، مثال ذلك أن حجم المسافة الفاصلة بين متخاطبين "يخبر عن طبيعة العلاقة بين المتخاطبين في عملية الإيلاغ (علاقة حميمة، علاقة عادية، علاقة تراتبية...) وهو ما ينعكس على الصوت وحجمه ونبرته (الهيس، الوشوشة، الكلام المنموع، الصراخ...) وهو ما يطلق عليه العوامل الحسية المرافقة لكل فعل لفظي<sup>271</sup>.

❖ تحظى التغييرات المكانيّة طابعا للاتصال، إنها تؤكد، وفي بعض الأحيان تهيمن حتى على الكلمة المنطوقة، إن تغير المسافة بين الناس والحركة المستمرة فيها أثناء تفاعلهم مع بعضهم البعض هو جزء لا يتجزأ من عملية الاتصال، إن المسافة الطبيعية بين غرباء توضح كم هي مهمة ديناميكيات التفاعل المكاني، إذا اقترب شخص ما كثيرا، فإن التفاعل يكون فوريا وإلّا، وإذا اقتربا كثيرا مرة ثانية، يتم التراجع مرة أخرى<sup>272</sup>.

❖ في ظل دلالات المسافات الفاصلة بين المرسل والمرسل إليه كمتحدثين أو متواصلين، يشكل كل شخص حوله منطقة، تختلف تسميتها تبعاً للمسافة الفاصلة بينه وبين من حوله، وفي هذا الإطار يمكن التمييز بين المناطق التالية:

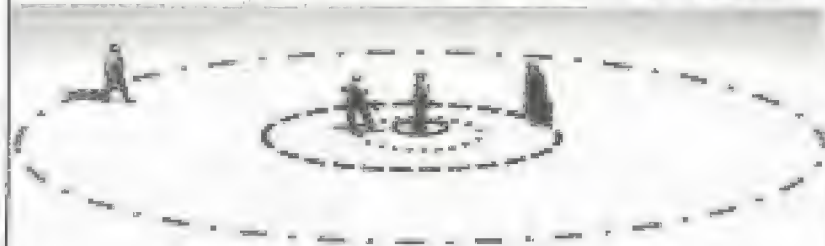
<sup>270</sup> - شعبد بنكراد استراتيجيات التواصل، من اللفظ إلى الإيماء، ص 10 - 11.

<sup>271</sup> - Edward T. Hall : La dimension cachée, éd Seuil, 1971, p 13 - 15

<sup>272</sup> - إدوارد هال: EDWARD T. HALL، نفس المرجع السابق، صفحة 231



البروكسيميك : أبعاد المسافات ودلالاتها بالقصبة للفرد



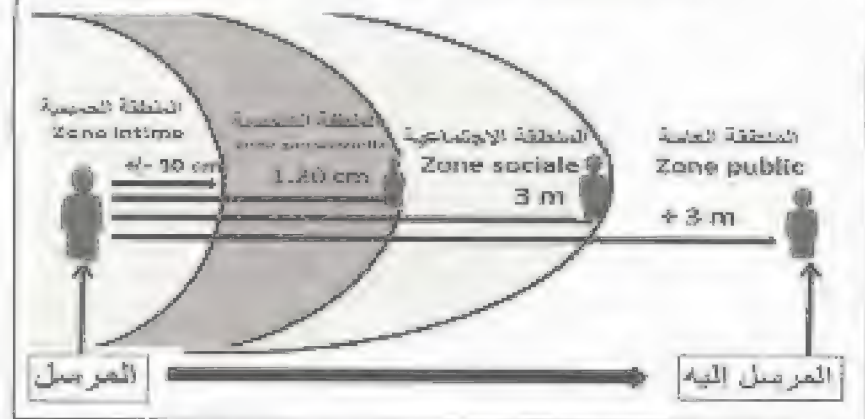
المنطقة الحميمة (+/- 50cm)

المنطقة الشخصية (1.20 cm)

المنطقة الاجتماعية (3.6 m)

المنطقة العامة (+ 3 m)

أبعاد المسافات الدلالية بين المرسل والمرسل إليه



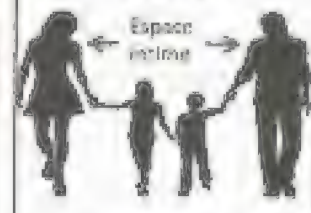
المنطقة الحميمة: مجال خاص للإنسان، فهي منطقة يحميها الفرد وكلها ملكية خاصة، ولا يسمح بالدخول فيها (إلا للمقربين، وهم الوالدان والزوج والزوجة والأبناء).

المنطقة الحميمة: لا يخترقها اجتنبي والا...  
الجملة الأولى



أبعاد المنطقة الحميمة

+/- 50 cm





### صور معبرة عن المنطقة الحسية

أفراد الأسرة



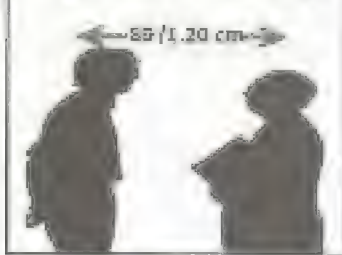
الزوج والزوجة



الطبيبة والمریضة



### أبعاد المنطقة الشخصية



□ المنطقة الشخصية: هي منطقة يتموضع داخلها الأشخاص الذين تربطهم علاقات اجتماعية كالأقارب والأصدقاء المقربين...

### صور معبرة عن المنطقة الشخصية



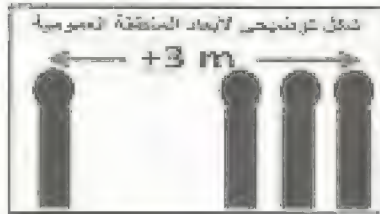
### صورة معبرة عن المنطقة الاجتماعية



□ المنطقة الاجتماعية: هي التي

يقف عند حدودها الغرباء الذين لا نجسبنا بهم أي علاقات شخصية أو حميمة مثل البائع أو العامل أو السائق أو الحارس، وغيره





□ المنطقة العمومية: هي المسافة المريحة التي نختار أن تكون بيننا وبين كل الأشخاص الذين لا نعرفهم على الإطلاق، أو عندما نخاطب مجموعة كبيرة من الأشخاص، وهي أيضا مسافة التخصّصات العامة والمسؤولين والمديرين، وهي تحدد الفوارق الاجتماعية أو المرتبة والمكانة الوظيفية.



### 3-1- البروكسيميك: أي علاقة بين المسافة وصوت المتخاطبين؟

يكتسب موقع المتحدثين (وقوفاً أو جلوساً) أهمية في مجال التواصل بينهما، فحجم الصوت بينهم عند التّخاطب مرتبط بطبيعة المسافة الفاصلة بينهم، في هذا الإطار يوضح إدوارد هال أنه: " ليست الرسالة الصوتية فقط هي التي يتم تعديلها في التّعامل مع المسافة، ولكن جوهر المحادثة يمكن غالباً أن يتطلب معالجة خاصة للحيز المجالي، هناك أشياء معينة من الصعب التحدث عنها إلا إذا كان الشخص داخل منطقة التحدث المناسبة."<sup>273</sup>

وقد قدم إدوارد هال E.T.Hall، في كتابه: " الكلام الصامت" دلالات المسافات بين المتحدثين، فيالنسبة للأمريكيين تحدث تغيرات في الصوت تبعاً للمسافات،<sup>274</sup> كالتالي:

<sup>273</sup> - إدوارد هال، اللغة الصامتة، ترجمة امين فؤاد الخيري - ط 1، 2007 من 233

<sup>274</sup> - نفس المرجع السابق صفحة 235



قريب جدا	من 20 إلى 25 سم	شخص خفيف سمري جدا
قريب	من 20 إلى 30 سم	شخص متوسط، حميمي.
مجاور	من 30 إلى 50 سم	في الداخل صوت منخفض، في الخارج ملء الصوت.
حيادي	من 50 إلى 90 سم	صوت خفيض، مدى ضعيف، موضوع شخصي
حيادي	1.30 م - 1.50 م	ملء الصوت - موضوع غير شخصي
مسافة عمومية	1.60 م - 2.40 م	ملء الصوت - معلومات عامة الحديث أمام مجموعة
عبر الغرفة	2.40 - 6 م	صوت عال ليسمعها غير المتحدث معه
دون حدود	6 - 30 م	صوت عال تحيات من بعيد - رحيل الخ

إن المسافة التي تربط بين المتواصلين حسب "هال" ليست اعتباطية، بل غالباً ما تخضع لضوابط وقواعد قلمسافات دلالات معينة؛ فالمسافة الودية تسمح بإجراء حديث ودي بين شخصين قد يصل إلى اللمس، فيما المسافة الشخصية تمكن من ملاحظة سلوك الشخص المصاحب. أما المسافة الاجتماعية فتستوجب وجوه حاجز أو فاصل بين المتواصلين كمكتب أو تباك يؤشران على علاقة غير شخصية، وهناك المسافة العمومية القريبة عندما يكون عدد المتواصلين محدوداً ومسافة عمومية متباعدة عندما يكون عدد المصاحبين كبيراً.

لكن هناك عدة استثناءات لأبعاد هذه المسافات تبعاً لخصوصيات كل مجتمع. يقول "جيرود" معقفاً على ذلك: "لغلي إذا ظننا بأن المسافة بين المتحدثين يحددها علم الأصوات، والواقع أن تلك المسافة اصطلاحية؛ فالإنكلوسكسونيون يقيمون مسافة معينة بين المتحدثين، بينما يسعى اللاتينيون إلى اختصارها، فينتج عن ذلك أن الأوائل يحسون بعدم ارتياح وعدوانية تنبعث من حديثهم اللاتينيين، بينما يميل إلى هؤلاء أن الإنكلوسكسونيين بارزون ومحفزون".<sup>275</sup>

ومن جهة أخرى، يميز "سكوفتسكي" بين عدة تموضعات يتخذها المتخاطبان في تواصلهما، أهمها التوقعات التالية:

- وجه لوجه، مثل وضعية المقابلات التي تكون المسافة بين المتواصلين قائمة وجهاً لوجه.
- جنب لجنب، كحال وضعية تنشيط العمل بمجموعات، حيث يتموقع المدرس جنب المتعلمين.
- ظهر لظهر، وضعية المدرس الذي يتحرك في إطار تراقصي بين الصفوف، ذهباً وإياباً.
- وجه لوجه مع وجود فارق، طاولة أو مكتب مثلاً.

وإذا كان للمسافة المكانية دلالات اجتماعية، فإن الزمن كذلك له دلالاته الاجتماعية والسميائية؛ فإذا أخذنا مثلاً أنك مدعو إلى مقابلة مدير، إن انتظارك وقتاً محدداً يؤشر على عزيتك الاجتماعية بالمقارنة مع شخص أتى بعدك ليرى المدير، فإذا هذا الأخير يخرج من مكتبه ويستقبله استقبالا حاراً ويخذه على الفور، بينما يترجلك أن تنتظره قليلاً، أو يرجي نفاذك

<sup>275</sup> - بيير جيرود: علم الإشارة / الميسولوجيا، ترجمة: د. منذر عياشي، 1992 طرابلس للنزاسك والترجمة والنشر، طبعة 1 - ص 146 - 148



إلى وقت لاحق، يقول غيرو: "تذكر إلى أي مدى يعبر الداعي إلى حقبة اهتماما باستقبال الزائرين، حين يصرف أوقاتا متفاوتة في استقبالهم بحسب مرتبتهم الاجتماعية، وهذا الزمن هو اصطلاحى محض يمكن أن يتخذ أحيانا أهمية، إذ يضطر سفير اجنبي أن ينتظر عدة فصل إلى أشهر قبل أن يستقبله الملك."

## 2 - المدرس والمسافة الدلالية داخل الفصل الدراسي:

• المسافة بين المدرس والمتعلمين داخل الفصل الدراسي: تكون اجتماعية إلى عمومية قريبة، مادام عندهم محدودا إلى حد ما، أما في المجال الجامعي، فالمخرجات دليل على المسافة العمومية البعيدة بغض النظر عن عدد الطلبة، مما يعطي قيمة لمضمون الإرسالية النغمية التي يلقوها المدرس الجامعي مع تقلص السلوك غير اللغوي، أي هيمنة ما هو معرفي على ما هو وجداني، مقابل حظوظ البعد الوجداني في السلوك اللغوي بسبب الاتصال القريب للمدرس بالمتعلمين، ولذلك نعين عليه الانتباه إلى المسافة التي تفصل بينه وبينهم تكورا أو إنشأ، وذلك بـ:

• تجنب المنطقة الحميمة والتخصوية: لكونهما منطقة آمنة تكون بين فردين تجمعهما علاقة خاصة، وقد تضع الأستاذ أو الأستاذة في وضعية خرجة أحيانا تثير حساسيات غير مقبولة خاصة في حالة تضاد الجنسين (مدرس ذكر مقابل متعلمات، أو العكس).

• اعتماد المنطقة الاجتماعية أو العمومية القريبة، لأنها يتيح وجود مسافة محفولة بين المدرس والمتعلمين، تسمح له بتتبع أداء المتعلمين عن قرب، ويمكن من التفاعل الإيجابي بين الطرفين مع احترام حموية كل طرف.

## • تموضعات المدرس وتحركاته داخل الفصل الدراسي:

• ينتقل المدرس حرا من مكان إلى آخر داخل الفصل ويتحرك بطلاقة؛ فقراره يجلس في مكتبه، وثارة أخرى يقف أمام المتعلمين، وفي أحيان كثيرة يتجول بين الصفوف، بينما المتعلمون يتموضعون في مكان ثابت على كراسيهم.

خلال تحركه تختلف تموضعات المدرس داخل الفصل خلال تدبيره للأنشطة، تبعاً للوضعيات التعليمية القائمة، وتتخذ تموضعاته بالنسبة للمتعلمين الوضعيات الآتية:

« وجه لوجه: يقف المدرس مقابل المتعلمين ويتبادل النظرات معهم أثناء تدبير التعليمات.

« جنب لجنب: يقف المدرس جنب المتعلم في وضعيات كثيرة تقتضي ذلك، مثل تقييم شروح بشكل انفرادي لأحد المتعلمين.

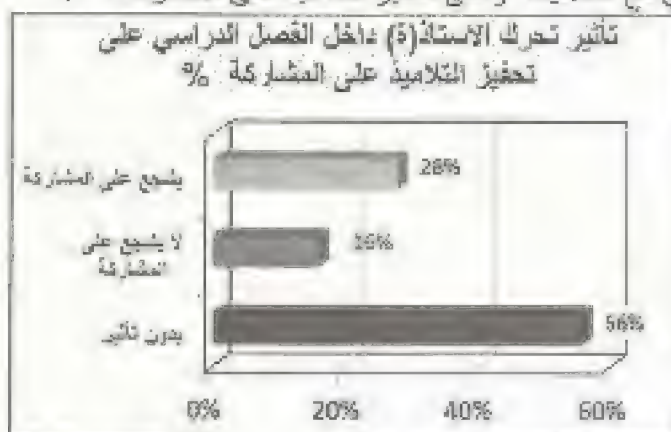
« ظهر لظهر: يعطي المدرس بظهره للمتعلمين، عندما يتجول بين الصفوف وهو يقدم الشروح مثلا، فيتجاوز التلاميذ الأماميين ليصبحوا خارج دائرته.

### مثال:

- وضعية تقديم الأستاذ لشروح: التموقع المناسب هو: وجها لوجه مع التلاميذ...
- وضعية المشاركة الجماعية أو المجموعاتية: جنب لجنب / وجه لوجه...



تأثير تحركات المدرس (٥) داخل الفصل على تحفيز المتعلمين على المشاركة: بتحريك الأستاذ داخل الفصل الدراسي خلال الحصة، أي تأثير لهذا التحريك داخل الفصل الدراسي على التواصل الموضوعي مع التلاميذ؟ وعلى تحفيز التلاميذ على المشاركة؟<sup>276</sup>



اقترب الأستاذ من المتعلمين أثناء مجريات الدرس<sup>277</sup> : أثناء تحركه بين أرجاء الفصل الدراسي، يقترب المدرس من التلاميذ أو يبتعد عنهم تبعاً لحساسية اللحظة التواصلية، فأي تأثير لاقترب الأستاذ من التلاميذ على عملية التواصل داخل الفصل؟



يكاد يجمع أغلب المتعلمين على كون اقتراب الأستاذ منهم بمثابة عملية تكسب الأستاذ حبهم، مما يطور جو التواصل الإيجابي داخل الفصل، حيث عبرت نسبة 64% من المتعلمين عن حبها للأستاذ الذي يقترب منهم، في مقابل نسبة 6% فقط تكان كراهيتها لهذا الأستاذ. إضافة إلى ذلك هناك نسبة من المتعلمين (18%) عبرت عن إحساسها بالخوف من اقتراب الأستاذ من التلاميذ وهذا يجد تفسيره في كون البحث أجري في منطقة قروية لا زال يسود فيها ذلك الاحترام المصحوب بالخوف عن الكبار بصفة عامة ومن المدرس على وجه الخصوص.

<sup>276</sup> - التهامي أواري، د، لطفي حمادي، تبيير الفضاء المدرسي

8 ديسمبر 2015 <http://www.researchgate.net/publication/271171152>

<sup>277</sup> - التهامي أواري، نفس المرجع السابق.



• المدرس والمعلم المتعلمين داخل الفصل الدراسي: يعبر المعلم عن مشاعر الود والتشجيع والثقة، والعطف والدعم العاطفي بشكل عام، لأنه يعبر عن التعاطف والتقارب بين الأشخاص بعضهم البعض، ولكن قراءة المسة في إطار التواصل غير اللفظي تختلف حسب الجنس، والروابط العائلية والعلاقات الاجتماعية والخلفية الثقافية للأفراد، فهو يرتبط في فهم دلالاته بمكونات العمر والثقافة والجنس، وطبيعة العلاقة بين المتواصلين<sup>278</sup>، فعلمية المس تكون إيجابية بدرجة كبيرة عندما يستعملها المدرس مع تلاميذه من الأطفال الصغار؛ فالمسمة هنا تساهم في اتواصل الناجح بين الطرفين، وزيادة شعور المتعلمين الصغار بالثقة والاطمئنان. لكن مع تقدم عمر المتعلم تصبح المسمة معاني تأثيرية مختلفة، وهو ما يفرض الجنس من فهم لمساة المدرس للتلاميذ، فنكروا كانوا أو إنحاء بشكل سلبي.

### 3 - اختيار المتعلمين لآماكن جلوسهم داخل الفصل الدراسي:

• يجلس المتعلمون على كراسيهم وهم يختارون مواقعهم حسب العلاقات بينهم وموقفهم من المدرس والمادة، فاختيارهم لآماكن جلوسهم داخل الفصل أمر ليس اعتباطيا، وإنما يحمل دلالات نفسية/اجتماعية، تعبر عن العلاقة الوجدانية بين المرسل والرسول إليه. إن اختيار التلميذ لمكان معين داخل الفصل الدراسي يؤثر على آجوانب التالية:

- جانب نفسي: كإحساس التلميذ بالتميز أو الرغبة في الظهور أو الاختفاء أو المنافسة.
- جانب وجداني: يتعلق بعلاقات التلميذ مع زملائه بناء على علاقات زمالة أو مصلحة.
- حوافز المادة وأهدافها: نلاحظ اختيار المتعلم للمكان المناسب في مادة محبوبة لديه، على عكس مادة يفر منها، بحيث يغير التلميذ مكانه من مادة إلى أخرى.

• آراء التلاميذ حول مكان جلوسهم وتأثيره على مشاركتهم في مجريات الدرس<sup>279</sup>:



عن سؤال حول تأثير مكان جلوس التلاميذ على الإقبال والمشاركة في أطوار الدرس، عبرت نسبة 92% عن المستجوبين عن رضاهم؛ إذ اعتبروا أن مكان الجلوس لا يؤثر على

<sup>278</sup> - أحمد ماهر، كيف ترفع مهاراتك في الاتصال (2014)، ص 183

<sup>279</sup> - انتهى الزاوي، در نفسي حطري: تثير القضاء المدرسي، <http://www.psych.com/vb152171.html>

تاريخ الإيداع: 18 تشرين 2015



مشاركتهم في الدرس أو إشجع على المشاركة أو العكس، بينما نسبة قليلة (8% فقط) عبرت عن عدم رضاها عن مكان جلوسها داخل الفصل الدراسي.

**ثالثاً - الأستاذ وتدبير فضاء التعلم:** المجال الجغرافي والبيئة السوسيوثقافية.  
يتضمن تدبير المدرس لبيئة الفصل الدراسي تدبير عنصرين هما: البيئة المادية للفصل الدراسي، والبيئة السوسيوثقافية.

#### 1 - تنظيم البيئة المادية بالفصل الدراسي والمحافظة على تجهيزاتها:

##### 1-1- الحفاظ على تجهيزات الفصل الدراسي، عملية تقتضي من المدرس:

- المحافظة على التجهيزات: الطاولات، المصابيح، مكابس الكهرباء، زجاج النوافذ...
- بثقل ثقافة المحافظة على تجهيزات الفصل.
- توفير الإضاءة والتهوية الجيدة.
- إشراك التلاميذ في المساهمة الفاعلة في المحافظة على محتويات الفصل.
- الاهتمام بنظافة الفصل والحث عليها.

##### 1-2 - تنظيم بيئة الفصل الدراسي:

- ترتيب الطاولات بالشكل المناسب للنشاط.
- مراعاة مسافات مناسبة بين صفوف المتعلمين.
- وجود مسافة كافية بين الميسورة وأول طاولة أمامية بالفصل الدراسي.
- تنظيم جلوس المتعلمين تبعاً لاحتياجاتهم وميولهم ومراعاة خصائصهم النفسية والصحية.
- عدم تكديس الفصل بالوسائل التعليمية.
- مراعاة المرونة في توزيع المتعلمين إلى مجموعات.

##### 1-3- المدرس وتدبير المجال بالفصل الدراسي:

يختلف تموضع المدرس داخل الفصل حسب الوضعيات وفيما يلي الأنشطة التعليمية، وما يقتضيه كل نشاط وما يقتضيه من آداءات، وفيما يلي أمثلة عن وضعيات من داخل الفصل:

**المطلوب :** ناقش المقترحات المقدمة عن كل وضعية في ضوء المرجعيات الناظمة، واختر التموقع الذي تراه مناسباً داخل الفصل الدراسي :

❖ **الوضعية الأولى:** استقبال التلاميذ عند بداية الحصة أين يتموقع المدرس ؟

❖ **الاقتراح الأول:** خارج الفصل جنب الباب لتتظيم دخول التلاميذ ، أي إيجابيات وسلبيات؟

❖ **الاقتراح الثاني:** داخل الفصل جنب الباب، أي إيجابيات وسلبيات؟



• **الوضعية الثانية:** بداية الدرس وضبط النظام: أين يتموقع المدرس وأي تدبير مناسب للوضعية؟

- الاقتراح الأول: الوقوف أمام التلاميذ والصمت ، مع إيمان النظر نحو مصدر التلويش
- الاقتراح الثاني: التحرك داخل الفصل وحث التلاميذ على الصمت والانتباه بالتصفيق أو النقر على المكتب أو على إحدى الطاولات .

• **الوضعية الثالثة :** تقديم الأستاذ للشروح: أين يتموقع المدرس وأي تدبير مناسب للوضعية؟

- الاقتراح الأول: الوقوف أمام التلاميذ والتحدث، مع توزيع النظرات في أرجاء الفصل.
- الاقتراح الثاني: التحرك داخل الفصل والتحدث.

• **الوضعية الرابعة:** إدارة الحوار ، لحظة إجابة أحد التلاميذ: أين يتموقع المدرس؟

- الاقتراح الأول: الاقتراب من التلميذ المجيب.
- الاقتراح الثاني: الابتعاد عن التلميذ المجيب في الاتجاه الآخر.

• **الوضعية الخامسة:** استثمار الأستاذ لدعامة: أين يتموقع المدرس؟ وأي تدبير مناسب للوضعية؟

- الاقتراح الأول: الوقوف جنب الدعامة، مراعي زاوية الرؤية أمام المتعلمين
- الاقتراح الثاني: التحرك بين الصفوف وتقييم الشروح حول الدعامة.

• **الوضعية السادسة:** قراءة تلميذ لوثيقة بالكتاب المدرسي: أين يتموقع المدرس؟

- الاقتراح الأول: الوقوف أمام التلميذ أو التحرك بين الصفوف.
- الاقتراح الثاني: الجلوس بالمكتب.

• **الوضعية السابعة:** وضعية إدارة للحوار الديداكتيكي، أين يتموقع المدرس؟

- الاقتراح الأول: الوقوف أمام التلاميذ، في وضعية وجه لوجه .
- الاقتراح الثاني: التحرك بين الصفوف داخل الفصل.



#### دراسة حالة

درس بين  
حوارا داخل  
الفصل الدراسي.  
أي خاصية تميز  
توقعه داخل  
المجال؟



❖ الوضعية الثامنة: وضعية تدبير نشاط تركيب التعليلات: أين يتموقع المدرس؟

■ الاقتراح الأول: التوقف أمام التلاميذ.

■ الاقتراح الثاني: التحول بين الصفوف وتتبع ما يدورته المتعلمون.

❖ الوضعية التاسعة: وضعية عمل مجموعات: أين يتموقع المدرس؟

■ الاقتراح الأول: التحول بين المجموعات.

■ الاقتراح الثاني: التوقف أمام المتعلمين .

2 - الأستاذ وتدبير البيئة النفسية والاجتماعية بالقسم الدراسي:

1 - 2 - دور المدرس في إدارة وتنظيم البيئة النفسية الاجتماعية :

❖ دور المدرس في إدارة وتنظيم البيئة النفسية الاجتماعية: عدة أدوار للمدرس،

أهمها:

- إعداد المتعلمين إعداداً اجتماعياً يحسب إليهم التعاون واحترام الآخرين والاعتراف

بحقوقهم، ومعرفة واجباتهم.

- مساعدة التلاميذ على التكيف مع زملائهم، ومع المجتمع الذي يعيشون فيه.

- العدالة والمساواة في التعامل مع التلاميذ وفي توزيع الأدوار بينهم

- بناء علاقات إيجابية بين المدرس والتلميذ، فكثير من الأبحاث أثبتت أن الإنجاز التعليمي

وسلوب التلميذ يتأثران بنوعية العلاقة بين المدرس والتلميذ، فالمتعلمون يفضلون المدرسين الذين

يعرفون بتفهمهم وتعاملهم الإنساني.

❖ آليات بناء علاقات إيجابية مع المتعلمين:

- استخدام مهارات العلاقات الإنسانية وهي أربع: الصداقة، الموقف الإيجابي، الإنصات

والمجاملة بضيق

- التشجيع على النجاح، لأن التلميذ بحاجة دائماً للمرور بتجربة ناجحة، لذا أعط الفرصة

للتلميذ لتحقيق إنجازات وأنشطة تكفل له الإحساس بالنجاح

- فتح حوار صريح مع التلميذ في إطار ميثاق للفصل، مع مراعاة الحدود التي ينبغي أن

يقف عندها هذا الحوار.

- إتاحة الفرصة للمناقشات الشخصية سواء بالمقاييلات الشخصية، أو المشاركة في

الأنشطة.



### السياق الثالث: أشكال العمل الديداكتيكي الطرائق التعليمية وتقنيات التنشيط

تقديم: نترعر الأدبيات التربوية بعدد من المفاهيم المرتبطة بالطرق التربوية، تحمل دلالات متقاربة بل ومتداخلة مثل: الطريقة، التقنية، النموذج، الأسلوب، المنهجية، كما أن هناك عدة مفاهيم متداولة في الحقل التربوي التعليمي، نهم أداء المدرس، فهناك من يتحدث عن الطرائق التعليمية، وهناك من يعتمد مفهوم تقنيات التنشيط مع العلم أنها تعصب في أشكال عمل ديداكتيكي يلجأ إليها المدرس لإرساء الموارد الكفيلة بتحقيق أهداف التعلم المستمرة.

ورغم تعدد هذه التصنيفات، فإنها تقرأ وح، بين نموذجين تعليميين/ تربويين أساسيين هما:

- نموذج تعليمي يهيمن فيه المدرس (ة) على باقي مكونات العملية التعليمية التعليمية.
- نموذج يكون فيه المتعلم(ة)، فردا أو جماعة، حاضرا وفاعلا أساسيا في العملية التعليمية التعليمية.

وتتعدد الطرائق المتداولة في الحقل التربوي، وقد اقترح موكورت أربعة أشكال، هي :

- أشكال تلقينية، تعتمد على الإلقاء والبرهنة.
- أشكال حوارية التي تعتمد على الحوار العمودي والحوار الأفقي.
- أشكال البحث والمهام التي تعتمد على مهام مغلقة ومهام مفتوحة.
- أشكال العمل الجماعي التي تعتمد على التنشيط والحوار والمهام.

وفي ظل تعدد الطرائق التعليمية وتقنيات التنشيط يتساءل أغلبية المدرسين، حول اعتماد أية طريقة تعليمية تعليمية، وحول أسس المفاضلة بين هذه التقنية وتلك، وهل بالإمكان التوفيق بين طرائق تعليمية، تستند كل واحدة منها إلى مرجعيات مغايرة للأخرى، في حصة دراسية واحدة أو في مادة محددة، كما يتساءلون حول كيفية تنزيلها بالممارسة الفصلية في ظل الإكراهات التي ترتبط بعند المتعلمين داخل الفصل الدراسي ودرجة انضباطهم وحافزية التعلم لديهم.

بعيدا عن كل تنميط لا يفترض الطرائق التعليمية أن تكون متعصبة، بل يجب أن تتأقلم مع وضعيات التعلم وخصوصية الفصل واجتهادات المدرس وإبداعه في تدبير التعليمات.

#### 1- المبادئ المنظمة لاختيار النموذج المعتمد بالمدرسة المغربية

نقد تم استحضار عدة مبادئ منظمة لاختيار النموذج التربوي المعتمد بالمدرسة المغربية، أكتت عليها الوثائق الرسمية، كالكتاب الأبيض والوثيقة الإطار، والتوجيهات التربوية، انسجاما مع متطلبات المنهاج الدراسي المستند على التدرج بالكفايات، والتي تبني إستراتيجية تعليمية تعليمية تقوم على اعتماد طرائق عمل ديداكتيكي وتقنيات التنشيط تجعل من



المتعلم محور العملية التعليمية، ومن أهم هذه المبادئ<sup>280</sup>:

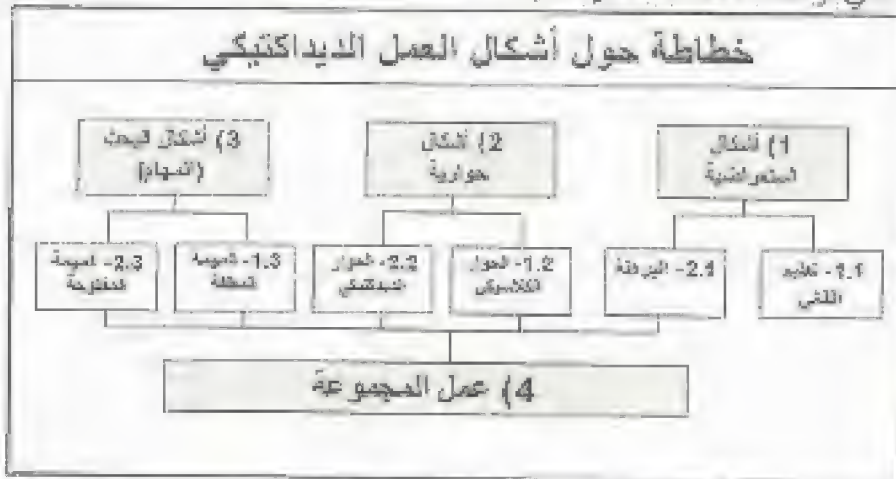
- مبدأ استقلالية المتعلم، بحيث يكون قادراً على اكتشاف ذاته وتنمية شخصيته.
- تجاوز التقنين والتراكم الكمي للمعرفي. واعتماد مبدأ المعرفة المبنية من طرف المتعلم.
- مبدأ التعلم الذاتي، والتحفيز على البحث والعمل الميداني الفردي والجماعي العظم.
- التركيز على الوضعيات التعليمية التعلمية وما يتفرع عنها من أنشطة ومهام وأداءات.
- المقاربات التشاركية، التعلم الذاتي المبني على تفاعل المتعلم (6) مع المحيط بحيث يكون المتعلم إيجابياً بشار وبعث ويكتشف ويستجيب لخصوصياته الذاتية ومتطلبات النشاط الجماعي.
- تخطيط التدريس لها حسب وحاجات المتعلمين والمعلمين، واستناداً إلى تطلعاتهم.
- توظيف طريقة بيداغوجية مفتوحة تركز على المناقشة وعلى بيداغوجيا الإبداع وهل المشكلات.

- اقتصار دور المدرس على توفير الشروط النفسية واللائقية والأمنية لتمكين المتعلمين من التعلم الذاتي، وتحفيز النشاط البيداغوجي عوض المراقبة والتسيير.
- انتقاء المحتوى وتنظيمه على أساس نفسي يحترم ميولات واستعدادات وفدرات المتعلمين والمتعلمين.

- الاهتمام بمدى تحقق النمو في شخصية المتعلم (6) عوض الاهتمام بقياس المعلومات.
- احترام الفروقات الفردية بين المتعلمين باعتبارها واقعا يفرض نفسه داخل جماعة القسم.

## 2 - أشكال العمل الديداكتيكي من منطوق التوجيهات التربوية

أشكال العمل الديداكتيكي هي مختلف العمليات التي يقوم بها المدرس (6) في مقاربه للمضامين واختياره للتقنيات المناسبة لها، بهدف جعل المتعلمين يحققون أهدافاً محددة ضمن وضعيات تعليمية تعلمية معينة. وتوجد عدة تصنيفات لأشكال العمل الديداكتيكي من بينها التصنيف الذي توضحه الخطاطة التالية<sup>281</sup>.



<sup>280</sup> - البرامج والتوجيهات التربوية لمادة التاريخ والجغرافيا الأولى من سلك البكالوريا، أبريل 2006، ص: 27.

<sup>281</sup> - البرامج والتوجيهات التربوية لمادة التاريخ والجغرافيا الأولى من سلك البكالوريا، 2006، ص: 28.



## 2-1 - الأشكال الاستعراضية: تتمحور الأنشطة التعليمية التعلمية فيها حول

المدرس باعتباره مصدرا للمعرفة في حين يقتصر المتعلم على استغلالها وهي تضم شكلين من التعليم<sup>282</sup>:

- **الاتقاء:** يعتمد فيه المدرس على الأسلوب التلقضي لنقل المعارف إلى المتعلم، ويسير وحده فعل التعلم والتعليم دون تدخل للمتعلم، الذي يتلقى المعرفة عن طريق سماع أو مشاهدة كما أن المدرس يقوم وحده بالأنشطة: تقديم معلومات، إلقاء، شرح، تقديم ملخص في حين يقتصر نشاط المتعلم على السماع وأخذ نطق وكتابة الملخص والحفظ
- **البرهنة:** تستعمل هذه الطريقة أدوات مساعدة، يستعين بها المدرس للبرهنة، وهذا ينضاف عنصر التوضيح البصري للخطاب المنطوق من طرف المدرس، بواسطة وسائل تعليمية، يستخدمها: مثل الخرائط والمبيلات والخطاطات والجداول والصور...

وإذا كانت الأشكال الاستعراضية، تعتمد على الإطناب اللغوي للمدرس في غالب الأحيان، فهي تستوجب عدة شروط، ترتبط بـ:

### □ شخصية المدرس :

- 1- **أولا:** مدى توفره على غزارة في المعارف والمعلومات المتعلقة بالمواضيع المدروسة.
- 2- **ثانيا:** درجة التحكم في الآليات اللغوية المؤثرة في التواصل اللفظي والتي تتجلى وفق تصنيف "بانجن" في :

- **التحكم في نظام دلالات الألفاظ** الذي يتعلق بمعاني الكلمات، وهو أمر يقتضي اختيار المفاهيم والمصطلحات والكلمات المناسبة عند الشرح والتعبير عن فكرة ما .
- **التحكم في النظام التركيبي :** يتعلق بالترتيب المنتظم للكلمات في مقاطع أو جمل
- **التحكم في النظام المورفولوجي ( الصرفي ) ،** ويتعلق بالتغيرات التي تدخل على مصادر الكلمات عند استعمالها بالجمل...
- **التحكم في النظام الصوتي،** ويتعلق بالنطق وبالأصوات الخاصة بالاستخدام اللغوي للكلمات والحروف (مخارج الحروف)...

3- **ثالثا:** التحكم في آليات التواصل غير اللفظي من صوب ونظرات وحركات وإيماءات، ترافق الخطاب اللفظي المنطوق ...

□ **الرسالة المبلغة:** التي تتميز بكثافة المحتوى المعرفي المقدم، إذ تتضمن قدرا كبيرا من المعلومات والمعارف حول الموضوع المدروس.

□ **المتعلم :** درجة انقياده وتركيزه واستعداده للإصغاء، وتمييزه للأفكار والمفاهيم عن الحقائق الجزئية في الإرسالية المقدمة من طرف المدرس، وقدرته على تتبع هذا الخطاب

<sup>282</sup> - نفس المرجع السابق، ص: 28



اللفظي بإسترسال، واستيعابه وفهمه، ودرجة قدرته على الاحتفاظ بالإرسالية اللفظية وتخزينها في الذاكرة والتفاعل معها، خاصة وأن عدة دراسات أكدت على ضعف نسبة الاحتفاظ لدى المستقبل للإرسالية اللفظية المفرونة بالإلقاء، والتي لا تتعدى نسبة 10% إلى 25% من حجم الإرسالية.

□ المدة الزمنية: المدة الزمنية التي سيستغرقها الإلقاء والتي ستؤثر على درجة الانتباه والتركيز لدى المتعلمين، إذ سيغتر بهم المال، نظراً لوجودهم في وضعية المنصت المستقبل.

## 2-2 - الأشكال الحوارية: تشمل كلامين:

❖ الحوار الحر (الكلاسيكي): هو حوار مفتوح يقتصر فيه دور المنشط على حسن إجرائه دون أن يتدخل في تحديده أو توجيهه حيث يكتفي بتوزيع التدخلات على المتحاورين.

❖ الحوار الديدكتيكي: وهو الحوار الذي يحدد في إطار تحقيق هدف معين، حيث يوجه المنشط كل التدخلات بالاعتماد على طرح الأسئلة وتوزيع التدخلات، واعتماد تقنيات محفزة لدافعية التعلم والمشاركة (انظر ملقا خاصة حول الحوار الديدكتيكي في نهاية الموضوع)

## 2-3 - أشكال البحث (المهام):

❖ البحث وإسناد المهام للمتعلمين: شكل من أشكال العمل الديدكتيكي، يمكن للمدرس اعتمادها عند تنبؤه للتعلمات في إطار الأنشطة اللامصية سواء كانت قبلية أو بعدية، وتكمن أهميتها فيما تحققه من أهداف متعددة، منها:

- تهيئ موارد التدرس الجديد في إطار الاستعداد القبلي.
- تعميق موارد المتعلم من معارف ومهارات فكرية منهجية وحسحركية، عن طريق تكليفه بإنجاز أعمال تطبيقية ومهام محددة في إطار الأنشطة اللامصية البعدية أساساً.
- استكمال تكوين المتعلمين في إطار أنشطة داعمة، لتد الثغرات التي يلاحظها المدرس، وبحكم ضيق زمن التعلمات داخل الفصل يمكنه تكليفهم بمهام في إطار الأنشطة اللامصية.

❖ طريقة البحث والمهام: يمكن أن تتداخل مع نموذجين من التعليم:

- المهام المفتوحة: إنجازها المتعلمون بتكليف وتوجيه من المدرس، الذي يحدد المهام المركبة إليهم؛ إنجاز بحوث أو تطبيقات، أو عروض، في إطار أنشطة لامصية سواء كانت قبلية أو بعدية.
- المهام المفتوحة: تتحدث أنشطة التعلم من طرف المتعلمين دون تدخل من المدرس.

## 2-4 - عمل المجموعة: يوظف العمل بالمجموعات في مختلف أشكال العمل

الديدكتيكي، ما عدا بالشكل الاتقالي.



• أهداف العمل في مجموعات متعددة أهمها: تعزيز العمل الجماعي، والقدرة على التواصل، وتبادل الأفكار والخبرات...

- خصائص عمل المجموعات: سيطرة استيعاب وتطبيق المكتسبات السابقة، وإشباع حاجات المتعلمين العاطفية في العمل الفكري، وسهولة اكتساب المتعلم الكفايات الاجتماعية.
- أساليب العمل في المجموعات: يمارس هذا الشكل بواسطة عدة أساليب منها:
  - الأسلوب المتوازي: وفيه تكلف المجموعة كلها بالمهمة.
  - الأسلوب المتكامل: وفيه تقسم مهمة عامة على مجموعة الفصل كلها.
  - الأسلوب التركيبي: وفيه تقاطع مهام المجموعة جزئيا وتختلف مع باقي الأجزاء.

### 3 - نماذج من تقنيات التنشيط:

هناك عدة تقنيات للتنشيط، يمكن للمدرس اختيار المناسب منها، تبعاً لطبيعة الموضوع والموارد المراد إرساءها لدى المتعلمين، وتتبع أهمية هذه التقنيات، من كونها تفتح المجال أمام مشاركة المتعلم في بناء تعلماته، وتيسر له فرص التعلم الذاتي والانفتاح على المحيط، والخروج من دائرة المنصب المثقلى، ومن هذه التقنيات:

#### 3-1 - تقنية قلب 6×6:

- أهدافها: متحدة منها: جمع معلومات بسرعة وفعالية، والتدريب على توزيع الأعمال وتحميل المسؤولية، وضع البرامج، واتخاذ القرارات.
- إجراءاتها: تقضي هذه التقنية من المدرس اتخاذ عدة إجراءات منها: تقسيم القسم الدراسي إلى فرق صغيرة، واختيار كل مجموعة لمنشط ومقرر، وتجنب حيز زمني (يضع دقائق) لمناقشة الموضوع، وعرض النتائج للمناقشة.
- كيفية تنظيم الفصل: يترك الأمر للمدرس تبعاً لطبيعة الظروف وعند المتعلمين...

#### 3-2 - تقنية الباتيل (العينة)

- أهدافها: تباحث فئة صغيرة مختصة من التلاميذ في موضوع محدد مع جماعة الفصل، من أجل تحليل حالات وقضايا.
- إجراءاتها: يتم تعيين فريق مختص مكون من عدد محدود من المتعلمين "كخبراء" في موضوع ما يعدونه سلفاً، ويعينون من بينهم منشطاً ومقراً. تتوجه جماعة الفصل إلى الفريق المختص أسئلة مكتوبة يتولى منشط الفريق بتوزيع الأنوار بين "الخبراء" الصغار للإجابة عنها.
- كيفية تنظيم الفصل: ينظم المدرس بيئة الفصل تبعاً لطبيعة النشاط وخصوصية الفصل.

#### 3-3 - الزوبعة الذهنية أو العصف الذهني:

تقوم تقنية الزوبعة الذهنية على إثراك المتعلمين في المناقشة بهدف إنتاج واقتراح أفكار بشكل جماعي، أو لإيجاد حلول لموقف أو وضعية معينة، ومثال ذلك مناقشة ظاهرة علمية أو لغوية...



■ الأهداف متعددة منها: إثارة العديد من الإجابات المختلفة عن الأسئلة المطروحة (ماذا؟ لماذا؟ كيف؟)، وإبداء الرأي وتقديم الأفكار بحرية، مما يسمح بتنمية ملكة الإبداع.

■ المبادئ: تستند هذه التقنية إلى عدة مبادئ وشروط منها: عدم نقد الأفكار التي يبلي بها المشاركون وتأجيل ذلك حتى يتم الاستماع إلى كل المساهمات عن إيقاف وحصر الطاقة التعبيرية للمتخيلين، والعمل على إغناء النقاش كثرة وغزارة في الأفكار والمساهمات والاقتراحات.

■ المراحل: تخضع تقنية العصف الذهني للمراحل التالية:

- عرض المنشط للموضوع أو المشكلة أمام جماعة الفصل وتوضيحها وتحديد المطلوب.
- إدلاء كل مشارك بإرائه واقتراحاته دون حكم أو نقد للآخرين.
- جمع المنشط للأفكار وتوثيقها.
- تحليل الأفكار عبر تفحصها وتبويبها وتركيبها للخروج باستنتاجات معينة معده للعرض.

### 3-4 - منهجية حل المشكلات:

■ يدخل حل المشكلات ضمن أساليب وتقنيات التدريس المتمركزة حول المتعلم، يوفر ظروف النقاش والحوار الجماعي، ويوفر المنعالم على المشاركة الفعالة، ويمكنه من توظيف خبراته ومكتسباته المعرفية والمهارية والتطبيقية المستخلصة من الدروس والأبحاث الخارجية لبناء تعلماته، وتتضمن منهجية " حل المشكلات " اتباع عدة خطوات مع استحضار المتغيرات الخاصة بالوضعية التعليمية:

التشاطر	الخطوات
<p>■ يستقى الموضوع / المشكلة من المقرر أو من الواقع المعيش، في علاقة بالبرنامج الدراسي.</p> <p>■ يمكن اقتراح المسكل من طرف المدرس أو المتعلمين.</p> <p>■ يقوم المتعلمون بشكل فردي أو جماعي بوصف المسكل وتفسيره بالبحث عن الأسباب الكامنة وراءه.</p>	<p>1- تحديد المشكلة:</p> <p>أ- تحديد الموضوع وحصر الهدف من اختياره.</p> <p>ب- صياغة الموضوع في صورة مشكلة تتطلب حلا.</p> <p>ج- تشخيص الموضوع: وصف المشكلة وتحديد طبيعتها وزمنها عناصرها</p> <p>د- تفسير المشكلة: البحث عن مسبباتها.</p>
<p>يشغل المتعلمون في مجموعات صغيرة لاقتراح فرضيات، ومناقشتها، لتعرض على جماعة الفصل من طرف مقرر كل مجموعة، لينم التوافق حول حلها قبل تدوينها على السبورة</p>	<p>2- وضع الفرضيات:</p> <p>أ- اقتراح فرضيات للمسكل، واقتراح حلول محتملة وموافقة للمسكل.</p> <p>ب- تجميع وتسجيل المقترحات على السبورة مصنفة وفق محاور</p>
<p>يستند الاستغفال على استثمار وثائق وشواهد متوفرة</p>	<p>3- فحص واختيار مختلف الاقتراحات:</p>



<p>* دراسة وتحليل وتقديم كل مقترح / رأي / اختيار / حل، والمقارنة بينهما (في العسل الجماعي يقدم المنشط ملخصاً لما دار في النقاش ويعرض المقرر النتائج)</p> <p>* رصد المواقف (تأييد-رفض-تحفظ-تعديل...).</p>	<p>4- الاختيار التفضيلي واتخاذ القرار:</p> <p>* فرز الأجوبة، واختيار الحل أو الحلول المتفق عليها والقابلة للتحقق.</p> <p>* الصياغة النهائية لعامم الاحتفاظ به في تقرير.</p>
<p>اعتماد أسلوب العرض لتقديم الخلاصات والحلول المتوصل إليها، تلي ذلك مناقشة موجهة لتلك الحلول بغرض التوافق حولها قبل تكليف لجنة لصياغتها ونقاشها.</p>	

#### ■ يتطلب أسلوب حل المشكلات احترام عدة ضوابط أهمها:

- ١- تشاور المدرس مع المتعلمين لاختيار الموضوع في علاقة بحاجاتهم وحاجات المجتمع وفي ارتباط بالنموذج مع مراعاة القابلة للإنجاز.
- ٢- ضرورة التحضير الجيد للموضوع/ المشكلة، والبرمجة المحكمة للنشاط، مع توفير وتنظيم الفضاء الملائم لإنجازه: تنظيم طريقة جلوس المتعلمين بشكل يسمح بإيجاز الأنشطة المقررة.
- ٣- مراعاة مبادئ الوظيفة والإدماج، وذلك بإدراج النشاط في صلب العملية التعليمية.
- ٤- احترام المدرس لحرية التعبير عن الرأي، وتقبل وجهات النظر المعبر عنها، واحترام قواعد وآداب المناقشة من حسن الإنصات، وعدم مقاطعة المتحدث، وطلب الإذن عند الرغبة في أخذ الكلمة، والتركيز في التدخلات والعرض على الإقناع، واحترام الرأي الآخر واحترام الوقت.

#### 5-3 - تقنية المحاكاة: نعرف أيضا بلعب/تمثيل الأنوار.

- تعريفها: تقوم هذه التقنية على تمثيل شخصيات حقيقية أو خيالية، والقيام بأدوارها المفترضة، معايشة لوضعية إنسانية افتراضية واستكشافها ذهنيا ووجدانيا وجسديا، وفهم شخصية الآخرين والإحساس بمواقفها والتعود على مبادئهم.
- الأهداف: يكون لعب الأدوار مجديا في عدة وضعيات تعليمية ببعض المواد الدراسية كالترقية على المواطنة والجغرافيا، وهو تقنية تعزز قدرات التواصل لدى المتعلمين، لارتباطه الوثيق بالمجال النفسي العاطفي، وتكوين المواقف والاتجاهات، والاكتساب التلقائي للمواقف المستحسنة اجتماعيا، والوعي بإحساسات الآخرين.
- إجراءاتها: يقوم منشط الجماعة بمايلي:

- ١- تحديد عناصر الموضوع؛
- ٢- توزيع الأدوار والمهام على التلاميذ بناء على ميولاتهم؛
- ٣- يساهم في تحليل عناصر الانطلاق المرتبطة بنقص الأدوار المتوقعة بكل فرد؛
- ٤- يقدم الموضوع في شكل نص أو حكاية تتفاعل فيها شخصيات مختلفة؛



- يظلب من بعض التلاميذ تشخيص أنوار الشخصيات الواردة بالنص؛
- بعد انتهاء التشخيص، يفتح نقاش من طرف مجموع التلاميذ حول القضايا المطروحة، ويتم تحديد الخلاصات النهائية
- **كيفية تنظيم الفصل الدراسي:** ينظم المدرس مجال الفصل الدراسي وفق ما يقتضيه النشاط، ووفق التنظيم الذي تخضع له بنية الفصل الدراسي وعدد المتعلمين والصغوف، مع تخصيص مكان يكون مرنيا للمتعلمين، يتموقع فيه المتخصصون للأدوار.

### 6-3 - حلقة النقاش: 203

- **تعريفها:** وضعية تعليمية تفتح المجال للمتعلمين للنقاش لدراسة مشكلة وتقديم اقتراحات حلول بشأنها، أو تبادل الرأي حول موضوع معين واتخاذ مواقف.
- **أهميتها وأهدافها:** تنكسي حلقة النقاش أهمية نفسية وتربوية وثقافية واجتماعية قصوى، بالنظر لما تحققه من أهداف على مستوى اكتساب كفايات مهمة موسيوعاطفية وتواصلية، مثل الجرأة على التعبير وتعليل الرأي والدفاع عنه، وحسن الإنصات للآخر، وتقدير وجهة نظره، والانضباط إلى قواعد النقاش، واكتساب الثقة بالنفس وتقديرها، والقدرة على المناقشة، والعمل في إطار الجماعة من أجل الوصول إلى توافقات.
- **مخطوات تنظيم حلقة نقاش:** يقتضي هذا الشكل اتخاذ عدة إجراءات وإيقاع عدة

خطوات:

- إجراءات مهم تنظيم مجال الفصل الدراسي بشكل يناسب النشاط إما على شكل حلقة دائرية أو نصف دائرية، أو على شكل مستطيل مطلق أو مفتوح، لتسهيل عملية التواصل وتبادل الرأي والإنصات للآخرين بشكل أفضل.
- الاتفاق على قواعد النقاش بين الأعضاء، لضمان حق كل عضو في المشاركة وإيفاء رأيه مع الالتزام باحترام حق الآخرين، ومن هذه القواعد: الحق في أخذ الكلمة حسب ترتيب يضبته الميسر، الإنصات إلى الآخرين، احترام الرأي الآخر وعدم المقاطعة، احترام مدة التدخل، عدم الخروج عن الموضوع، وعدم المس بكرامة المشاركين والابتعاد عن كل تجريح.
- تحديد الموضوع والأهداف المتوخاة من تناوله، وحصر محاوره الأساسية؛
- اختيار ميسر ومقرر لحلقة النقاش؛ وينحصر دور الميسر في تنظيم النقاش، من خلال التذكير بقواعده، وتوجيه المتدخلين لاحترامها، وتوزيع الكلمة عليهم، و تسهر على عدم خروج التدخلات عن الموضوع، والمساعدة على تقريب وجهات النظر أو توضيحها إن اقتضى الحال. أما المقرر فيسجل التدخلات، ويخلص مختلف الآراء المعبر عنها من أجل عرضها بعد نهاية الحلقة؛
- المناقشة وتبادل الآراء وتنظيم الاقتراحات مع الالتزام باحترام الموضوع وقواعد النقاش؛



٢٥ صبباغة الخلاصات المتوصل إليها، بالتركيز على جرد آراء واقتراحات الحلول المختلفة، وتصنيفها وتركيبها، وانتقاء الأنسب منها والأكثر قابلية للتنفيذ.

### 7-3- إعداد وتقديم ملف: 264

- تعريف الملف: مجمع وثائق وعلامات متنوعة، تتضمن معلومات وبيانات تقود في معالجة موضوع ما، وهومن أدوات العمل التي تتيح للمتعلم فرصة البحث والتعلم الذاتي.
- الأهداف: تهدف الملفات إلى تحقيق أهداف عديدة من بينها:
  - تحفيز المتعلم على البحث واكتساب المبادئ الضرورية لذلك، خاصة البحث الميداني.
  - اكتساب المتعلم القدرة على التخطيط والتنظيم، وإثكاء روح المبادرة لديه.
  - تنمية القدرة على التواصل من خلال الاتصال بالأشخاص الذين يمكن الاستفادة من خبرتهم، وإتاحة الفرصة للمتعلم للمساهمة في بناء المعرفة مع استحضار روح التعاون بين المجموعة.
- خطوات إعداد الملف: 265

- ١- الخطوة الأولى: اختيار موضوع الملف، تحديد أهدافه، ضبط محاوره ووضع خطة عمل (توزيع المهام بين مجموعات المتعلمين...) وتحديد المدة الزمنية المخصصة للإنجاز.
- ٢- الخطوة الثانية: جمع المعطيات والوثائق من الميدان، كالتقاط صور وجمع عينات، والاتصال بالفاعلين لاستجوابهم، مع تحضير أسئلة الاستجواب وإعداد آلات التسجيل والتصوير.
- ٣- الخطوة الثالثة: معالجة المعطيات ودراستها وانتقاء المناسب منها، لتحقيق الأهداف المحددة، وكذا استئصال الوثائق وتحليلها وتدوين أبرز خلاصاتها، ثم تنظيم المعطيات وتصنيفها وفق محاور الملف، وأخيرا كتابة تقرير معزز بالوثائق ولاتحة المراجع المعتمدة في إعداده.
- ٤- الخطوة الرابعة: تقديم الملف وعرض محتوياته ومناقشتها، واستعماله في التعليمات.

### 8-3- إعداد وتنظيم زيارة:

- تعريف: تعرف الزيارة بأنها نشاط تعليمي ميداني يقوم على معالجة المتعلم المباشرة فينبثق المحلية (زيارة أماكن، مآثر تاريخية، مؤسسات...) وإعداد تقارير أو إنتاج أعمال شخصية حولها.
- متطلبات إعداد الزيارة:

- تحديد تاريخ الزيارة وموضوعها وأهدافها، ومكانها، وإعداد ورقة تعريفية بها.
- برمجة العمليات المنتظرة خلال الزيارة وضبط وسائل النقل وإعداد أجهزة التصوير.
- تحديد الفئة المستفيدة منها وتوزيع المهام المطلوبة خلال الزيارة بين المتعلمين.
- الاتصال بالجهة المعنية والحصول على موافقتها إذا كان الأمر يتعلق بزيارة مؤسسة أو مرفق، وكذلك الحصول على الرخصة الإدارية من الجهات الوصية (التيانية مثلا).

264 - البرامح والفوجيات التربوية لمدة التاريخ والجغرافيا الأولى من سلك البكالوريا، أيريل 2005 - ص: 31

265 - نفس المرجع السابق ن: ص: 31



### • ضوابط تنفيذ الزيارة:

- احترام موعد وسكان الانطلاق ومدة الزيارة. والتمزام كل فرد بالمهام المنوطة به؛
  - جمع المعلومات بكل الوسائل الممنوحة (كتوب، تصوير، تسجيل، تسلم وثائقه جاهزة)؛
  - إجراء الاستجوابات المبرمجة مع المسؤولين؛
  - احترام أخلاقيات الزيارة (حسن الإصغاء، احترام الآخر، احترام المواعيد، الانضباط للقوانين)
- توثيق الزيارة: كتابة تقرير عن الزيارة يتم إغناؤه بالوثائق المعدة والمحصل عليها.

### 9-3 - دراسة الحالة: يمكن أن يعتمد المدرس تقنية "دراسة الحالة" لطرح

- القضايا المعروضة عليهم عن طريق معالجة حالات واقعية أو افتراضية، تعرض خلالها عليهم وقائع أو أحداث ويكلفون بدراستها بتأطير من المدرس عبر اعتماد خطوات منهجية:
- تقديم الحالة للمتعلمين، وتمكينهم من التعرف مختلف جوانبها وأبعادها وسياقها...
  - اكتشاف القضايا التي تطرحها الحالة بتحديد انطلاقا من الوقائع المعنية التي تتضمنها.
  - تبني حلول معينة، واتخاذ قرارات ملائمة في ضوء ما توافر من استنتاجات

### ورقة داعمة حول دراسة الحالة التربوية

#### Etude de cas

#### • تعريف الحالة وصياغتها:

• تعدد التعاريف: فالحالة عبارة عن:

- وضعية مشكلة، افتراضية أو واقعية تنصب على دراسة ظاهرة أو تصور ما.
- مشكل افتراضي أو واقعي، يستوجب تشخيصه إيجاد حلول، واستنباط قواعد، لاستعمالها وتوظيفها في حالات مشابهة (شامبرلان ولافوا وماركيز<sup>286</sup>).
- نص مكتوب أو مخطط، وقد تكون الحالة شهادة شفهية أو مسجلة متعلقة بوضعية مشكلة واقعية، مثل حادث له دلالة يشير إلى وضعية مشرقة أو تحلّل نقدي<sup>287</sup> (موسيليفي).
- وضعية وقعت فعلا في الواقع الموضوعي، أو لم تقع إلا على الصعيد النظري، والتصورى عبر عمليات التوليد والاختلاق والافتراض الرمزي، تكفي على تحديد المشكل الرئيسي الذي يستتبع إيجاد الحلول الملائمة له واتخاذ القرارات المنسب.

#### • طريقة صياغة الحالة: تصاغ الحالة:

- بطريقة سردية وصفية أو درامية أو استجوابية توليدية للتشخيص والتمثل؛
- في شكل سيناريو يصف مجموعة من الظروف التربوية أو الإدارية التي تشخص مشكلا ما؛
- في شكل قصة محيكة تخضع لأليات المتن السردى من أحداث وعقدة وشخص وفضاء ؛

<sup>286</sup> - CHAMBERLAND, G., LAVOIE, L. et MARQUIS, D. (1995). 20 formules pédagogiques. (Québec Presses de l'Université du Québec P.U.Q.) P.91.

<sup>287</sup> - MUCCHIERI, L. R. (1969, 1979). La méthode des cas. Paris : Éditions sociales françaises.



في شكل سيرة تتضمن قضايا أو مشكلات تربوية أو إدارية يشار إليها من خلال أسئلة محددة.

### ❖ دراسة الحالة :

• تعد من أهم التقنيات التحليلية، التي تستعين بها عدة علوم ومعارف كعلم النفس وعلم الاجتماع وعلم الاقتصاد والطب وعلم الإدارة والبيداغوجيا، تساعد الدارس على مواجهة الواقع عن طريق تحليلها وتشخيصها من أجل معالجتها، لتمييزها قصد مواجهة وضعيات مشابهة في المستقبل.

وتشكل دراسة الحالة أيضا وسيلة تقييمية لمجموع المشاكل التي يواجهها الإنسان في محيطه عن طريق تحويلها إلى ظواهر رمزية افتراضية أو واقعية في شكل خطابات سرية أو وصفية مخبئة بشكل معقد ومتضمنة للوضعيات الإشكالية.

### • أهمية دراسة الحالة وأهدافها،

- الأهمية البيداغوجية لدراسة الحالة: تقرب المدرسين والمتدربين من الواقع لمعالجة المشاكل ميدانيا ونجريبيا، بدلا من الاكتفاء بالنظريات والتصورات المجردة فقط. وتساعد هذه الطريقة على التعبير عن الآراء بكل حرية والاحتكام إلى الفكر النقدي الحر.
- أهداف دراسة الحالة: متعددة منها: إعطاء المتعلمين دورا نشيطا في العملية التعليمية (التعلم الذاتي والعمل الجماعي)، وتدريبهم على استكشاف القضايا والمشاكل، وتحليلها واقتراح حلول لها، وبناء مواقف واتجاهات إيجابية لديهم من خلال دراسة تصرفات الآخرين.

### ❖ خطوات دراسة الحالة:

#### □ الخطوة الأولى- الاتصال المباشر بالحالة، تتم العملية عبر عدة أنشطة:

- قراءة الحالة قراءة متأنية: فهم الحالة واستقراء محتوياتها الدلالية والإشكالية؛
- تحديد نوع الحالة المدروسة والتأطير الزمني والمكاني للحالة؛
- التعريف الأولي بالحالة قيد الدراسة، برصد موضوعها وكذا الأفكار الفرعية التي تنفرع عنها؛
- تفكيك الحالة إلى عناصر، واشتقاق فرضيات في ضوءها؛
- استكشاف الوضعية المشكلة، ومخرج الإشكاليات الجوهرية على ضوء القضايا الواردة في الحالة أو على ضوء الأسئلة التي تثيرها نص الحالة؛
- تحديد المطلوب إنجازها على ضوء السؤال أو الأسئلة التي يثيرها نص الحالة.

#### □ الخطوة الثانية: تحليل الحالة المدروسة في ضوء الإشكاليات المستفاد من الحالة:

- والفرضيات المقترحة ، والتفصيل في عرض الحالة داخل السياق الزمني والمكاني أو الظرفي؛
- توضيح مختلف العناصر والعوامل والمفاهيم والمصطلحات التي تضيء نص الحالة من قريب أو بعيد، والتي تساهم في تقديم إضاءات حول الوضعية الإشكالية من جميع جوانبها.
- الوقوف عند الوضعية المشكلة الواردة في الحالة وتقديم التبريرات اللازمة حولها.



• تحليل الضغوطات والمعلومات المتعلقة بالوضعية الإشكالية في شكل تجليات وعوامل ومسببات وخيالات على النحو التالي:

- وصف كرونولوجي للوقائع والأحداث التي تتكون منها الحالة
- رصد توقعات القاعدين (الشخص مثلا) وأفق انظارهم وردود أفعالهم ، مع الوقوف عند إكراهات الوضعية وإرغاباتها.
- توضيح المعلومات والمرجعيات الناطقة التي تخدم تحليل موضوع الحالة.
- تجميع النتائج المتوصل إليها واقتراح قرارات علاجية وحلول للوضعية الإشكالية.

□ الخطوة الثالثة - التخصيص، تقتضي الخطوة تحرير موضوع يتضمن:

#### ■ تقديم :

- نوع الحالة التي يعالجها الموضوع؛
- تظير الحالة في سبيلها الزماني والمكاني؛
- تحديد الوضعية المشكلة وطرح الإشكالات وتحديد الفرضيات؛
- تبين الطرفين التي يتعالج بها الإشكالية؛
- إبراز مفاتيح القراءة، من خلال التساؤل حول طبيعة القرارات المزعم اتخاذها؛
- التركيز على الأهداف المرصودة من وراء معالجة الوضعية الإشكالية .

#### ■ عرض : تشخيص الحالة وتحليلها.

- عرض الحالة في السياق الزماني والمكاني و الظرفي لمعرفة العوامل التي تتحكم في الموضوع.
- تحليل ومعالجة الحالة عن طريق إيجاد أجوبة للاستفسارات المطروحة؛ هل وقع الحدث في المدرسة أم في مكان آخر؟ ومتى وقع؟ ولماذا؟ وكيف تم ذلك؟
- التعريف بالمرجعيات الناطقة لموضوع الحالة، من خلال تلمس الأدبيات القانونية والاجتماعية والإدارية المفسرة لموضوع الحالة ...

#### ■ خاتمة:

يتم التركيز فيها على كل الحلول والفوارق المتخذة التي توصل إليها تدارس الحالة، وكذلك عرض الحلول المقابلة التي أدلى بها المعارضون الآخرون الذين يخالفون وجهة نظر المحلل الأول مثلا ، مع اقتراح قرارات علاجية بمثابة أجوبة وحلول للوضعية المشكلة.



## ملف: الحوار الديداكتيكي

تقديم: يقضي المدرسون وقتاً طويلاً في طرح الأسئلة داخل الفصل الدراسي، فبعضهم قد طرح ما بين 3 و6 أسئلة في الدققة الواحدة، ومتوسط ما يطرحه المدرس في الحصة الواحدة ما بين: 70 و90 سؤالاً، وخلال اليوم الدراسي يطرح المدرس 350 سؤالاً.

ويتميز واقع الممارسة الفصلية المتعلق بالحوار بوجود صعوبات تعترض الأداء لدى عدد كبير من المدرسين من تجلياته: صعوبة صياغة الأسئلة، وصعوبة طرحها، ومساءلة التعامل مع أسئلة المتعلمين، واقتصار الحوار مع فئة من المتعلمين، وأحياناً الحوار (عمودي) إلى جانب أسطر في الملاحظات التي نخل بالتعاطف الديداكتيكي المتعلق بالحوار.

ونقترب عن هذه الصعوبات التي نرى سلبية منها: صعوبة إيصال أفكار الدرس، سوء إرساء الموارد المنهجية الفكرية، إضاعة الوقت، حالة نول داخل الفصل وشغب وأجوبة جساعية.

### 1- الحوار الديداكتيكي: تعريفه، أهدافه، منطلقاته.

#### 1-1- تعريف الحوار الديداكتيكي وأهدافه وأنواعه:

- يعرف الحوار الديداكتيكي على أنه، سيرة تواصل ثنائية الاتجاه بين المتعلم والمدرس أو متعددة بين المتعلمين فيما بينهم، إذ يتأسس الحوار على تبادل لفظي لمحتاورين أو أكثر، يلعب كل منهم وباتتوابع دورممثل تارة ومظفي تارة أخرى. وهو يمتاز بعدة خصائص؛ فهو يسمح بالتفكير وتبادل وجهات النظر، ويشير ردود أفعال ووسائل التعبير عن المشاعر والاتفاعلات، ويساعد على صياغة الأفكار وتوضيحها، وأخيراً ييسر نشاط الثقافي.
- يهدف الحوار إلى إكساب المتعلمين مجموعة من الكفايات من بينها:
  - حسن الإنصات: الإنصات ميزة نادرة قلما نجدها عند الطفل أو المراهق، حيث الانفتاح على الغير صعب نظراً للأدنية التي تبرز بحدة في هذه السن؛
  - التعبير: يشكل لحظة حرجة في التبادل اللفظي، فالنشاط الذهني يتمخض عنه أفكار، تترجم عبر الكلمات والجمل.
  - التركيز: لحظة يتمن فيها المتعلم الازدائية ويفارنها بتغللاته بغاية تطوير هذه الأخيرة.
- أنواع الحوار: لقد أشارت التوجيهات التربوية،<sup>288</sup> إلى شكلين من الحوار هما:
  - 1- الحوار الحر (الكلاسيكي): هو المفتوح الذي تقتصر فيه مهمة المنشط على حسن إجرائه دون أن يتدخل في تحديده أو توجيهه حيث يكتفي بتوزيع التدخلات.
  - 2- الحوار شبهدكتيكي: وهو الحوار الذي يتخذ في إطار تحقيق هدف معين، حيث يوجه المنشط كل التدخلات بالاعتماد على طرح الأسئلة وتوزيع التدخلات. واعتماد تقنيات محفزة لدافعية التعلم.

<sup>288</sup> - التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مبادئ التاريخ والجغرافيا بسلك التعليم الثانوي التأهيلي



## 2-1. تحقيق المتعلمين على الحوار:

توجد عدة إجراءات تؤدي إلى تحقيق التلاميذ على الحوار وطرح الأسئلة ومنها:

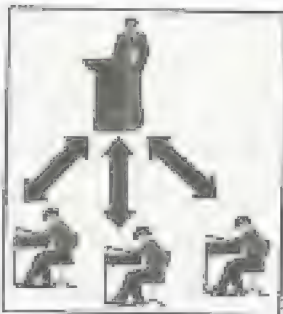
- التشجيع: المشاركة هي عامل فضول داخلي غريزي، تتطلب جيذا قليلا من المدرس لدفع التلاميذ إلى الحوار وطرح الأسئلة والناقشة، بتشجيعهم بالكلام والتحفيز، أو توفير مواد تحفز فضولهم، موارد رقمية مثلا، وإنهاء الفرص اللازمة أمامهم للاستكشاف والتساؤل، مما يؤدي بهم إلى طرح الأسئلة عند مصادفتهم أي مشاكل.
- النمذجة: نعد الأسئلة التي يطرحها المدرس أمام التلاميذ نموذجا، ينبغي تدريبهم على صياغة مثلها أثناء المشاركة في الحوار.
- جو الفصل: التلاميذ يشاركون في الحوار، ويطرحون الأسئلة عندما يشعرون بحرية المشاركة بأفكارهم بعيدا عن الرهبة أو النقد الجارح أو السخرية.

## 2 - أشكال الحوار الديداكتيكي:

تتنوع أشكال الحوار الديداكتيكي، فيما لصيغ التواصل المعتمدة من طرف الأستاذ<sup>288</sup>، فهناك:



- الحوار العمودي وحيد الاتجاه:** يكون فيه الحوار عموديا من طرف واحد، بحيث تطرح الأسئلة من طرف المدرس، فيما المتعلمون يكتفون بالإجابة فقط، ويلجأ المدرس إلى هذا الحوار لعدة أسباب من أهمها:
- رغبة المدرس بإنهاء المقرر خلال الوقت المحدد.
  - خوف المدرس من فقدان السيطرة على الصف.
  - عدم تمكن المدرس من المادة العلمية.
  - تسلط المدرس في إدارته للقسم.



- الحوار العمودي المتبادل:** يتبادل خلاله كل من الأستاذ والمتعلمين طرح الأسئلة، وله عدة إيجابيات وسلبيات:
- « إيجابياته: »
- إتاحة استقبال التغذية الراجعة من التلاميذ.
  - زيادة التفاعل الصففي الناتج عن إشراك التلاميذ.
  - أكثر تطورا من النمط ذو الاتجاه الواحد.
- « سلبياته: »
- التفاعل محدود بسماع المدرس للتلميذ بالتعبير.
  - تنمية مهارات الإبداع في هذا النمط محدودة.

<sup>288</sup> - فواز علي العاجز ومحمد قهنا: الإدارة الصفية بين النظرية والتطبيق، غزة: المطبعة الثالثة 2007 من ص 125-128.





- ❖ الحوار ثلاثي الاتجاه: الأستاذ يدور عملية الحوار بين المتعلمين، ويشارك فيه، ومن إيجابياته:
  - إتاحة التفاعل بين المدرس والتلاميذ وبين التلاميذ أنفسهم؛
  - تبادل الخبرات التعليمية وتعزيز العلاقات الإيجابية؛
  - إتاحة جو من التعلم الفعال؛
  - نمو شخصية التلميذ بشكل متكامل؛
  - اكتساب مهارات جديدة ومتنوعة؛
  - تعزيز الثقة بالنفس.



- ❖ الحوار متعدد الاتجاهات: يتخذ شكل مناقشة مفتوحة أو موجهة حول محور من محاور الدرس أو حدث تاريخي أو ظاهرة جغرافية. وفي ظله يشرف الأستاذ على عملية التواصل بشكل عام ويسمح للمتعلمين بالتعاور فيما بينهم بالطريقة التي يختارونها

❖ إيجابياته:

- يعطي فرصة للمتعلمين بالتواصل غير المفيد؛ ويسمح بتبادل الخبرات والمعارف
- يتيح نقل الأفكار من المدرس وإليه، مما يسمح للأفكار الإبداعية أن تنمو داخل بيئة الفصل الدراسي.

❖ سلبياته:

- صعوبة تطبيقه، إذ يحتاج إلى مهارة عالية من المدرس في انضبط
- يصلح لمواضيع أو مواقف محدودة يزيد من إمكانية حدوث سلبيات جانبية يصعب التنبؤ بها كالصراع بين المتعلمين والتشنجات والتمسك بالرأي.

### 3- القواعد الناظمة للحوار الديداكتيكي:

تحدد القواعد التي يتعين مراعاتها أثناء الحوار الديداكتيكي، وأبرز مستوياتها:

#### 3-1 - على مستوى صياغة الأسئلة:

- ❖ تجنب الأسئلة التي تكون الإجابة عنها بـ "نعم" أو "لا"، وكذا أسئلة الجملية إلا في حدود الحاجة إليها.

❖ الدقة والوضوح: صياغة المدرس لأسئلة تكون توقعات أجابتها واضحة للتلميذ، بعيدة عن التكرار، وأن يكون السؤال قصيرا، يدور حول فكرة واحدة لكي لا يشتت تفكير التلميذ؛

❖ الصدق: يقيس السؤال ما وضع لقياسه، في ضوء الهدف المبسط؛

❖ مراعاة المستوى الإدراكي للتلميذ: يكون السؤال في مستوى المتعلمين وفي حدود خبراتهم، لا أن يكون تعجيزيا؛



- ◀ تكليف الأسئلة حسب مستوى التلاميذ والتعديل عند الحاجة؛
- ◀ اختيار أفعال إجرائية مناسبة للمرقي المستهدف في السؤال، هل يتعلق الأمر بالمعرفة أو الفهم أو التحليل أو التطبيق أو التقويم أو التركيب.

### 3-2 - على مستوى طرح الأسئلة:

- ◀ طرح السؤال بصوت مسموع من طرف الجميع، مع احترام مخارج الحروف؛
- ◀ الابتعاد عن استخدام عبارة: من يعرف؟ من يقرأ؟ من يجيب؟، لأنها سبب توليد الفوضى والإجابات الجماعية، ولن يجيب إلا المتفوقون؛
- ◀ اختيار أحد التلاميذ للإجابة بعد طرح السؤال، بدلاً من اختيار التلميذ ثم إلقاء السؤال؛
- ◀ إشراك كل المتعلمين في الحوار بتوزيع الأسئلة على الجميع (المتفوقون والآخرين)؛
- ◀ تجنب تكرار السؤال، إلا إذا طلب أحد المتعلمين ذلك، فتكرار السؤال يعتبر عادة غير حميدة تجعل المتعلمين غير منبهين لما يقوله الأستاذ؛
- ◀ تمديد المتعلمين على رفع اليد بأنب وهده واستئذان، مع الحرص على عنادة المتعلمين بأسمائهم أثناء الحوار؛
- ◀ أمثلة المتعلمين: يطلب المدرس منهم المبادرة إلى طرح أسئلة، ويشجعهم على وضع أسئلة لها صلة وثيقة بالموضوع.

### 3-3 - على مستوى استقبال أجوبة المتعلمين:

- ◀ تمديد التلاميذ على الحديث بلغة عربية فصحة، بعيداً عن الدارجة وكل ركائز؛
- ◀ الحرص على منع الإجابات الجماعية؛
- ◀ تجنب مقاطعة التلميذ المجيب قبل أن يستكمل إجابته؛
- ◀ الابتعاد عن أسلوب التوبيخ في حالة خطأ المتعلم، بل تطلب الإجابة من غيره؛
- ◀ تمديد التلاميذ على احترام زميلهم المجيب، والإنصات إليه حتى انتهاء إجابته؛
- ◀ استعمال أسلوب التعزيز الإيجابي، لتشجيع التلاميذ على الإجابة مثل: أحسنت، ممتاز، استعمال أسلوب التحفيز النقلي؛
- ◀ احترام زمن الانتظار: يستعمل المدرس زمن الانتظار: الانتظار لمدة ثلاث إلى خمس ثوان بعد طرح السؤال قبل السماح لأي تلميذ بإعطاء الإجابة؛
- ◀ بعد طرح السؤال، لفصح المجال للتلاميذ من أجل استيعاب مضمون السؤال،
- ◀ بعد إجابة التلميذ، لفصح المجال لباقي التلاميذ لاستيعاب الإجابة المقدمة والرد عليها.
- ◀ إمداد الأستاذ للإجابة السميعة بمسوته بحرارة وفاعلية وأحياناً بعدددا بعض التلاميذ.
- ◀ انحرافات التعاقد الديدانتيكي المتعلقة بالحوار الديدانتيكي: يقع المدرس في عدة انحرافات عند إجرائه للحوار الديدانتيكي، وهي اختلالات تدخل ضمن الانحرافات التي تحدث بالتعاقد الديدانتيكي، وقد تم التفصيل فيها في ملف خاص بالتعاقد الديدانتيكي والفعل التربوي.



- ٢٠ تكثيف الأسئلة حسب مستوى التلاميذ، والتعديل عند الحاجة؛
- ٢١ اختيار أفعال إجرائية مناسبة للمرقي المستهدف في السؤال، هل يتعلق الأمر بالمعرفة أو الفهم أو التحليل أو التطبيق أو التقويم أو التركيب.

### 3-2 - على مستوى طرح الأسئلة:

- ٢٢ طرح السؤال بصوت مسموع عن طرف الجميع، مع احترام مخارج الحروف؛
- ٢٣ الابتعاد عن استخدام عبارة: من يعرف؟ من يجيب؟ لأنها سبب توليد الغرضي والإجابات الجماعية، وإن يجيب إلا المتفوقون؛
- ٢٤ اختيار أحد التلاميذ للإجابة بعد طرح السؤال، بدلاً من اختيار التلميذ ثم إلقاء السؤال؛
- ٢٥ إشراك كل المتعلمين في الحوار بتوزيع الأسئلة على الجميع (المتفوقون والأخرون)؛
- ٢٦ تجنب تكرار السؤال، إلا إذا طلب أحد المتعلمين ذلك، فتكرار السؤال يعتبر عادة غير حسنة تجعل المتعلمين غير متبهرجين لما يقوله الأستاذ؛
- ٢٧ تعويد المتعلمين على رفع اليد بآداب وهدوء واستئذان، مع الحرص على مناداة المتعلمين بأسمائهم أثناء الحوار؛
- ٢٨ أسئلة المتعلمين: يطالب المدرس منهم المبادرة إلى طرح أسئلة، ويشجعهم على وضع أسئلة لها صلة وثيقة بالموضوع.

### 3-3 - على مستوى استقبال أجوبة المتعلمين:

- ٢٩ تعويد التلاميذ على التحدث بلغة عربية قسيحة، بعيداً عن الدارجة وكل ركاكة؛
- ٣٠ الحرص على منع الإجابات الجماعية؛
- ٣١ تجنب مقاطعة التلميذ المجيب قبل أن يستكمل إجابته؛
- ٣٢ الابتعاد عن أسلوب التوبيخ في حالة خطأ المتعلم، بل تطلب الإجابة من غيره؛
- ٣٣ تعويد التلاميذ على احترام زميلهم المجيب، والإنصات إليه حتى إنهاء إجابته؛
- ٣٤ استعمال أسلوب التعزيز الإيجابي، لتشجيع التلاميذ على الإجابة مثل: أحسنت، ممتاز.
- ٣٥ استعمال أسلوب التخفيف النقلي؛
- ٣٦ احترام زمن الانتظار: يستعمل المدرس زمن الانتظار: الانتظار لمدة ثلاث إلى خمس ثوان بعد طرح السؤال قبل السماح لأي تلميذ بإعطاء الإجابة؛
- ٣٧ بعد طرح السؤال، لفصح المجال للتلاميذ من أجل استيعاب مضمون السؤال.
- ٣٨ بعد إجابة التلميذ، لفصح المجال لباقي التلاميذ لاستيعاب الإجابة المقننة والرد عليها.
- ٣٩ إعادة الأسئلة الإيجابية الصحيحة بصوته بحرارة وفاعلية وأحياناً بعيداً بعض التلاميذ.

٤- (تحرقات التعاقد اليداكتيكي المتعلقة بالحوار اليداكتيكي: يقع المدرس في عدة انزلاقات عند إدارته للحوار اليداكتيكي، وهي اختلالات تحدث ضمن الانحرافات التي تفر بالاعتقاد اليداكتيكي، وقد تم التفصيل فيها في ملف خاص بالاعتقاد اليداكتيكي و الفعل التربوي.



## السياق الرابع: تدبير زمن التعلم

**تقديم:** يعتبر زمن التعلم الركيزة الأساسية للعملية التربوية برمتها، حيث تنص جميع التشريعات الإدارية والتربوية على حسن تدبير الزمن واستغلال الحصص المدرسية بشكل هادف ومعتدل تجنباً للتضياع والهدر، إذ أنه كلما تم التحكم في الزمن وتم استغلاله استغلالاً أمثل يرتفع التحصيل الدراسي عند التلاميذ، ويتحقق مردودية مدرسية أفضل.

❖ رسمياً: أشار الميثاق الوطني<sup>290</sup> إلى استعمالات الزمن والإيقاعات المدرسية والبيداغوجية، وتضمن ما يلي: "يرتكز تدبير التوقيت في مجال التربية والتكوين، بما في ذلك الجداول الزمنية والمواعيد والإيقاعات والعطل المدرسية، على أسس الفوائد الآتية: تتكون السنة الدراسية في التعليم الابتدائي والإعدادي والثانوي من أربعة وثلاثين أسبوعاً كاملاً من النشاط الفعلي على الأقل، يطبقها حجم حصص من 1000 إلى 1200 ساعة، ويمكن تعديل هذه الأسابيع وتوزيع الحصص على أيام السنة حسب وتيرة الحياة المميزة للمحيط الجهوي والمحلي للمدرسة، كما يمكن للسلطة التربوية الإقليمية تعديل الجداول الزمنية السنوية للدراسة في حالة حدث طبيعي، شريطة ضمان تحقيق مدة التعليم المقررة سنوياً."

❖ مسلمة: تربوياً، يقتضي التدبير الفعال لوضعية التعلم أن يمنح المتعلم الوقت الكافي لبناء تعلماته تبعاً لحاجاته، وقدراته، وإيقاع تعلمه.

❖ نكت: يلاحظ كثرة الشكاوى سواء من المدرسين أو من المتعلمين:

- بالنسبة للمدرسين: يفتك أغلب الأساتذة في المغرب من ضيق الوقت وعدم طافية الحصص الدراسية لانجاز المقرر السنوي في ظل شروط تعليمية تظل في العموم سليمة.
- بالنسبة للمتعلمين: يعتبرون أنهم لا يجدون الوقت الكافي للتعلم أو الاكتساب وانجاز أنشطتهم المدرسية الخارجية، ولا ممارسة حبههم الطبيعية، وكان المدرسة تهتم كل حياتهم، وأصبح الزمن المدرسي الحرج هو إيقاع حياتهم التي يرونها بنيسة في المدرسة وارتباط بالمدرسة.

انطلاقاً من تحليل الوضعية السابقة يمكن أن نستخلص المعضلات الآتية:

■ من جهة المدرسين، تتصل شكاوهم بالعناصر الآتية:

- عدم تجانس الزمن الذي يتطلبه البرنامج مع الغلاف الزمني المتاح واقعياً للانجاز؛
- عدم تجانس إيقاع زمن انجاز المقرر مع الزمن المنطقي للمادة (المعرفة، الموارد)؛
- عدم تجانس إيقاع انجاز الوضعية التعليمية التعلمية مع إيقاع التعلم لدى غالبية التلاميذ.

<sup>290</sup> - الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الدعامة الثامنة، ص: 23.



• من جهة المتعلمين، تتصل شكاواهم بالاختلالات الآتية<sup>291</sup>:

- الزمن المدرسي مخصص لأنشطة المقرر الدراسي، ولا يمنح فرصة للأنشطة الموازية؛
  - صعوبة استيعاب الدروس نظراً للسرعة والعجلة في إنجازها؛
  - استعمالات الزمن لا تلائم حاجات المتعلمين ورغبتهم؛
  - المدة التي يقضيها المتعلمون في حجرات الدرس مبالغ فيها؛
  - ضيق الوقت مقابل تضخم البرامج والمحتويات والواجبات.
- بناءً على الصعوبات والعوائق المشار إليها، يمكن أن نخلص إلى أن هناك تغيير لتفاعلين بالمدرسة (المدرس والتلميذ) مفاده وجود عدة صعوبات تؤثر بقوة على تدبير زمن التعلم.

#### ٩ - أنماط الزمن المدرسي المعتمدة بالمنهاج المغربي:

ينقسم زمن التعليمات المعمول بها في المنهاج المغربي إلى ثلاثة أنماط رئيسية، هي:

• **سيرورة زمنية طويلة المدة (المدى البعيد):** تتجلى في الزمن السنوي للتعليمات أو ما يعرف بالموسم الدراسي، وتتراوح مدة الموسم الدراسي في الأسلاك المغربية بين 28 و32 أسبوعاً، تختلف من سلك لآخر، ومن منطقة جغرافية لأخرى، وتتدخل بعض العوامل الطارئة والتقنية في هذه المدة الزمنية كالغيابات والعطل وغيرها...

على المدرس أن يتوفر على تصور واضح عن هذا الرصيد الزمني بالساعات للمادة الدراسية ولكل الأنشطة التابعة لها، وعليه أن ينجز تحليلاً لهذا الغلاف الزمني، مع تحديد معدل إنجاز الحصص ومعدل الانزياح الممكن لكل حصّة.

• **سيرورة زمنية متوسطة:** كالأسبوع، ويتكون المرسوم الدراسي من أسبوعين، كل واحد يضم عدة أسابيع، بعضها خاص ببناء التعليمات، والبعض الآخر مخصص للتقويم والدعم.

• **سيرورة زمنية قصيرة:** أو ما يعرف بالمدى القصير لزمن التعلم، وتتجلى في الحصّة الزمنية المخصصة للتدريس، أو لجزء منه، ففي السلك الثانوي الإعدادي والتأهيلي، هناك وحدة زمنية قارة للإنجاز، هي الحصّة الدراسية؛ تتألف من 60 دقيقة، تنقص منها فترة الاستراحة وتغيير المتعلمين لقاعة الدرس عندما ينتقلون من مادة لأخرى.

تساؤل: إلى أي حد يتم احترام زمن هذه الحصّة عند تدبير التعليمات؟

#### 2 - أصناف الزمن المرتبطة بالممارسة التربوية:

يميز الباحثون بين عدة أصناف، من أهمها:

- **الزمن المنطقي للإنجاز:** هو الكلفة الزمنية التي يتطلبها نظرياً النقل الابدائي للمعرفة وتقديمها للمتلم؛ ويختلف حسب المواد والشروط الواقعية التي يتم فيها هذا الإنجاز.
- **الزمن الواقعي للإنجاز:** زمن مخصص لإنجاز التعليمات في الفصل الدراسي، أخذاً بعين الاعتبار ظروف الزمن والمكان التي يتم فيها التدريس، وإيقاعات زمن التعلم لدى المتعلمين.

<sup>291</sup> - شهابي الوارثي لطفي حطري: تدبير الفضاء المدرسي، <http://www.profb.com/vb/t52171.html> 26



- ١- الزمن النظري للتعليم: الكثافة الزمنية التي تتطلبها التعلم نظريا من طرف المتعلم، في ارتباط بمراحل النمو النفسي والذهني لديه. ويختلف هذا الزمن حسب المواد والسن والأفراد.
- ٢- الزمن الواقعي للتعليم: هو الزمن الحقيقي الذي يتم فيه التعلم، يختلف تبعا لعدة عوامل:
  - ٢-١ بالنسبة للمدرس: يتأثر الزمن الواقعي للتعليم بالشروط الوجدانية والنربوية المتعلقة به كمنشط من جهة أخرى، ويمدى تمكنه من كفايات التدريس؛
  - ٢-٢ المتعلم: يتأثر الزمن الواقعي للتعليم بواقع التعلم لدى كل متعلم وقدراته وشخصيته، وسنه، وظروف معيشته، والظروف الثقافية والاجتماعية لأسرته؛
  - ٢-٣ بالنسبة للمادة الدراسية: الزمن الواقعي للتعليم يتأثر بطبيعة المادة الإبيستيمولوجية ودرجة صعوبتها، والنقل الابدائكي، وظرائق تدبير التعليمات؛
  - ٢-٤ بالنسبة قضاء التعلم: الزمن الواقعي للتعليم يتأثر بتنظيم الفصل، وبيئة الفصل، كمجتمع مصغر/العوامل الزمنية والمكانية وكل الشروط الفيزيائية المرتبطة بالفصل؛
  - ٢-٥ بالنسبة لطبيعة العلاقات السائدة بالفصل الدراسي: الزمن الواقعي للتعليم يتأثر ب:
    - ٢-٥-١ كفاءات تدبير العلاقات مع المتعلمين في زمن التعلم.

### 3 - المتغيرات المؤثرة على تدبير زمن التعليمات خلال الحصص الدراسية وميل تجاوزها:

#### 1-3- الاكراهات المؤثرة على التدبير الجيد لزمن الحصص الدراسية:

٢٩٢ - شهادة فاضل تربيوي بعنوان: اختلافات تدبير الحصص المدرسية<sup>292</sup>

"... منذ أن يدق الجرس معلنا ضرورة التحاق المدرسين والتلاميذ بقاعات الدرس، تتوالى أحداث، وتسجل اختلافات تؤثر على زمن الحصص الدراسية، أغلب التلاميذ يربون على فقرة الدرس متأخرين، والمدرس وراءهم عوش أن يكون السباق، يلج التلاميذ والمدرس القاعة وبعضهم لا يزال يوزع الحذوت، يتكلم ويتفقه. ينادي المدرس الحضور، يسجل الغائبين، يتطبل على من حضرون إذن غياب، ويرسلهم إلى مكتب الحراس، يخرجون فرحون محتفين ضجيجا، يحضرون ورقة الغياب جماعيا أو فرديا، يلتفتوا بالشكل مستغزة، ليهر المدرس عن قلقه، وسط الضجيج والضوضاء. هكذا إذن تخصص فترة زمنية كرها من حصص الدرس، والبقية منها يحاول المدرس استغلالها بشكل يمكنه من إتمام الدرس بمعالجة معتمدا الإلقاء ومختزلا المضمون ومتفانيا الحوار أو التركيز على التلميذ، وذلك يكون المدرس قد قفز على جميع المنهجيات الموصى بها ضمن أنبيات التدريس الحديث، وما هي إلا دقائق معدودة، حتى يندب ضجيج في صفوف التلاميذ الذين يشرعون في جمع أمتعتهم، والمدرس منهمك في تعبئة دفتر النصوص، أو يكون قد سارع إلى باب القاعة ليكون أول مغادريها عوش اخرهم. والخلاصة، أنه بالتفاهل بعملية حسابية بسيطة، من الالتحاق المتأخر بالقاعة، والمناذات على التلاميذ، وتسجيل الغياب وتسوية وضعية الغائبين وضبط التلاميذ، فإن حصص ساعة تختزل في نصفها فقط أو أقل."

المصدر: <http://www.oujdacity.net/national-article-22512>

292 - ليهاري أمبارك، مبحث في التوجيه التربوي، مكناس



• ورد في البرامج والتوجيهات التربوية عن زمن التعلم ما يلي:<sup>293</sup>  
 "الحصة تعني ساعة زمنية مدرسية واحدة، أي 55 دقيقة، وقد يستغرق إنجاز الدرس من حصة إلى ثلاث حصص في الشعب العلمية ومثلياتها، ومن حصتين إلى ست حصص في الشعب الإنسانية والإنسيقيات، وفي حالة إنجاز درس ما في حصتين فما فوق، يجب تقسيم هذا الأخير إلى وحدات تعليمية / تعليمية بعدد الحصص المخصصة للإنجاز تجنباً للسقوط في تكسير هذه الوحدات. وفي كل الحالات تترك حرية الإنجاز للأساتذة والمعلمين عند تنفيذ وحدات كل محور مع مراعاة مجموعة من الضوابط التربوية منها على الخصوص:

- أن يكون هناك تلازم بين الدرس المقرر إنجازه والحصة المخصصة للإنجاز؛
- أن تشمل كل حصة مختلف العمليات التربوية من مراجعة وتطبيقات وتقويم وغير ذلك؛

- تجنب بداية أي درس أو وحدة تعليمية - تعليمية في منتصف الحصة أو في جزئها الأخير، لتتلاقى الوقوع في سلسلة الدروس أو الوحدات المكسرة كما تمت الإشارة إلى ذلك سابقاً؛

- حرصاً على إنهاء كل مجزوءة وكل محور في الحصص المخصصة له يجب إعداد توزيع دوري لهما بإشراك المعلمين، والتفقد بهذا التوزيع. ويدخل هذا في إطار التعاقدات التربوية التي يفرضها التدريس بالمجزوءات.

• ترتبط الإكراهات المؤثرة في التدبير الجيد لزمن الحصة الدراسية، بعدة متغيرات هي:

« المتغيرات المرتبطة بالمدرس:

- « مدى استيعاب المدرس لعناصر الدرس وتصميمه، وضبطه لتعريف من مفاهيم وحقائق؛
- « مدى ضبطه لآليات الاشتغال، وتحكمه في توقيت التنشيط واستعمال السياقات المواقفية؛
- « مدى التزامه بمقتضيات التعاقد الديداكتيكي عند الحوار والتنشيط بعيداً عن الانزلاقات؛
- « أسلوب إدارة الفصل الدراسي.

« المتغيرات المرتبطة بالتلميذ:

- « حجم الموارد بالدرس المراك أرساءها من طرف المعلمين؛
- « عدد الدعامات المستعمرة بأنشطة الدرس؛
- « تطبيق التحضير المنجز (الجدولة) مع الغلاف الزمني المخصص للدرس وقابليته للتطبيق.

« المتغيرات المرتبطة بالتلاميذ، ترتبط بـ:

- « المعوقات الفيزيائية والبيولوجية (انظر التفصيل في جيز آخر)؛
- « الفوارق الإدراكية لدى التلاميذ؛
- « درجة الانخراط الإيجابي للمتعلمين في أنشطة الدرس؛
- « الحافزية للتعلم.

<sup>293</sup> - البرامج والتوجيهات التربوية لسنة الفاربع والخمسين الأولى من سلك البكالوريا، 2006 ص 18



## • المتغيرات المرتبطة بالوسائل والطرائق

- التحكم في استعمال العقد اليداغوجي والوسائل التعليمية؛
- التحكم في استعمال السبورة (مثلا كتابة الفقرات بدل مؤشرات)؛
- توقع التقنيات والطرائق المعتمدة في تدبير التعليمات .

## 2- 3 - السجل الكفيلة بتدبير زمن الحصص بشكل جيد:

إذا كانت المتغيرات المؤثرة في زمن الحصص كثيرة، فمسؤولية المدرس وإدارة المؤسسة التعليمية أساسية لتجاوز هذه المؤثرات، وتحضير مسؤولية المدرس من خلال:

- التخطيط الجيد للتعليمات، يسمح بضبط الوقت وعدم هدره؛

- وضوح أهداف التعلم المأمول الوصول إليها؛
- حصر / ضبط الموارد في ضوء أهداف التعلم؛
- اختيار الدعامات اليداكتيكية الأنسب لتحقيق الأهداف المسطرة؛
- وضع خطة عمل محكمة، تحدد الوقت اللازم لكل مهمة من المهمات في ضوء الأهداف؛
- تخصيص جيد للدرس: الجاذبة (القابلية للإنجاز)؛
- استيعاب الدرس جيدا: التمكن من الموارد.

• حضور بعد تدبير الزمن عند المدرس لحظة إنجاز التعليمات:

- الالتزام قدر الامكان بالتوزيع المقترح للزمن بجاذبة التحضير؛
- ممارسة البعد التيصري لتصحيح الانزياحات في تدبير الوقت خلال الحصص، من خلال متابعتها لزمن الحصص والعمل على الضبط وتدارك وقت التأخير.

• الابتعاد عن المخالفات التي تخل بالاعتقاد اليداكتيكي أثناء إدارة الحوار

اليداكتيكي، بحكم أنها تؤدي إلى ضياع الوقت، دون أن ينتبه المدرس إلى ذلك.

- الابتعاد عن السقوط في " أثر طويلاز؛
- الابتعاد عن الانزلاق الميتامعرفي؛
- الابتعاد عن الإفراط في استعمال الغمائم؛
- تقادي شيوخوخة الموضوعات التعليمية مع توالي السنين، بالانجدة المستمر لتحضير التعليمات.

• ضبط المدرس لآليات استغلاله:

- التحكم في خطوات استثمار كل دعمة من الدعامات اليداكتيكية؛
- التحكم في الطرائق والتقنيات التنشيط وفي سبل تنزيلها بالممارسة؛
- استعمال جيد للسبورة: الاقتصار على تكوين مؤشرات بدل كتابة فقرات؛
- استعمال العقد اليداغوجي بشكل صحيح ومعقل.



❖ التواصل الجيد مع التلاميذ:

- « أخذ من المفاهيم الفيزيائية، مثل: الصجيج والأجوبة الجماعية؛
- « التعامل المناسب مع المفاهيم السيكولوجية (مراعاة الفوارق / تحفيز التلاميذ وإشراكهم؛
- « الإدارة الجيدة للحوار داخل الفصل؛
- « تطبيق التواصل.

❖ تفعيل بنود التعاقد المتعلق بميثاق الفصل:

- « حث التلاميذ على الالتزام بالإعداد القبلي للدرس؛
- « حث التلاميذ على أخذ الإنس قبل الجواب عند الحوار؛
- « التعاقد مع التلاميذ حول الحضور في الوقت.

## 2 - تدبير زمن الحصة واستحضار مستويات الانتباه عند المتعلمين

❖ تعريف: يعرف الانتباه بأنه "استخدام طاقة عقلية في عملية معرفية، وتوجيه شعور الفرد وتركيزه في شيء معين استبعاداً لملاحظته، أو التفكير فيه، أو أدائه" <sup>294</sup>

« Qu'est-ce que l'attention ?

L'attention dans le sens général c'est la capacité à se concentrer. Elle se définit selon trois critères :

- Le niveau d'éveil : être plus ou moins réactif à un stimulus.
- La sélection : focaliser sa pensée sur les éléments pertinents pour répondre à un stimulus.
- La transformation centrale : lorsqu'on met en lien ce qu'on est en train de faire avec ce qu'on a déjà fait. <sup>295</sup>

❖ أنواع الانتباه: قد يتداخل بعضها مع بعض، لكنه يقسم إلى ثلاثة أنواع، هي:

- « الانتباه الإرادي: يعتمد الفرد بإرادته توجيه انتباهه إلى شيء ما، فيه تقع التعلم في مجال التعليم، بحيث يوجه المتعلم انتباهه لتتبع خطوات الدرس بمحض إرادته دون ضغط.
- « الانتباه التلقائي: اعتيادي وينتبه كل إنسان في هذا النوع إلى الأشياء التي اعتاد من قبل الاهتمام بها، والتي تتفق وعاداته وميوله واهتمامه.
- « الانتباه القسري: غير إرادي، إذ تفرض بعض المنبهات الخارجية أو الداخلية ذاتها على الفرد كالانتباه إلى صوت عارض أو ضوء خاطف، أو ألم داخل مغلف في بعض أجزاء الجسم.

❖ الانتباه والتعلم: يتطلب التحصيل الجيد من طرف المتعلم تركيز انتباهه الإرادي، بعيد عن كل ضغوط خارجية تجبره على ذلك، من أجل المشاركة في التعليمات المقدمة أمامه داخل

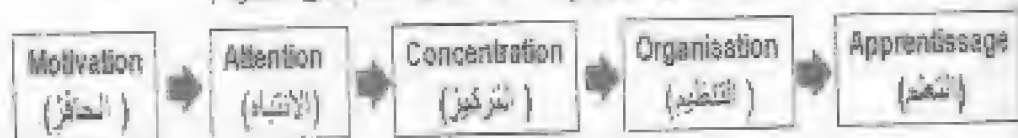
<sup>294</sup> - محمد بلقيس وشوايق مرعي (1996)، الميسر في علم النفس التربوي، ط 2- 1982، ص 167

<sup>295</sup> - Attention et pédagogie: VIEIRA Anaïs. F-4 – IN : HAL Id : dumas-[http : dumas.bcsd.cnrs.fr](http://dumas.bcsd.cnrs.fr)  
-Data de visite20-2-2016.



الصل. يشارك في أنشطة الترس بفعالية، يلاحظ يشارك في الحوار، يسويع، بدون الحاصلات، ويجز كل ذلك وهو يحافظ على الخيط الرابط بينه وبين عناصر الوضعية التعليمية التعليمية.

يعتبر " دانيال لاب<sup>296</sup> Danielle Lapp » الانتباه حلقة من حلقات السلسلة التي تنتمي إلى ميكانيزم الحفظ بالذاكرة، وهو ضروري لحدوث فعل التعلم لدى التلميذ :



في هذه السلسلة، ترتبط كل حلقة مع سابقتها ومع التي تليها، فالحافز يؤدي إلى تنمية الانتباه، هذا الأخير يؤدي إلى التركيز، الذي يساعد على تنظيم المعلومات وهذا الأخير يمكن من حدوث التعلم. وبالتالي فإن أي كسر أو قطعية في هذه السلسلة بتغيب إحدى حلقاتها يؤدي إلى تعثر أو انقضاء فعل التعلم.

كما أشار C.Boujon و C.Quaireau (1998) أيضاً أن مستوى الانتباه يؤثر في التحصيل العلمي المتعلمين ونجاحهم فكما كان هؤلاء منكهين وبغضين، كان أدائهم مرتفعاً، مما يساعد على التعلم.<sup>297</sup>

إن الانتباه شرط من شروط التعلم لدى التلميذ، لأنه يحفز إحصائه بكل ما يحدث داخل الفصل من أجل استقبال المنبهات وتحويلها إلى العقل لاستيعابها وإثرائها معانيها، عكس ذلك فإن التلميذ الشارد لا يدرك شيئاً من عمليات التعلم، لأنه يكون خارج دائرة الإحساس بالمنبهات المتعلقة بالدرس الصادرة عن المدرس وزملاء داخل الفصل.

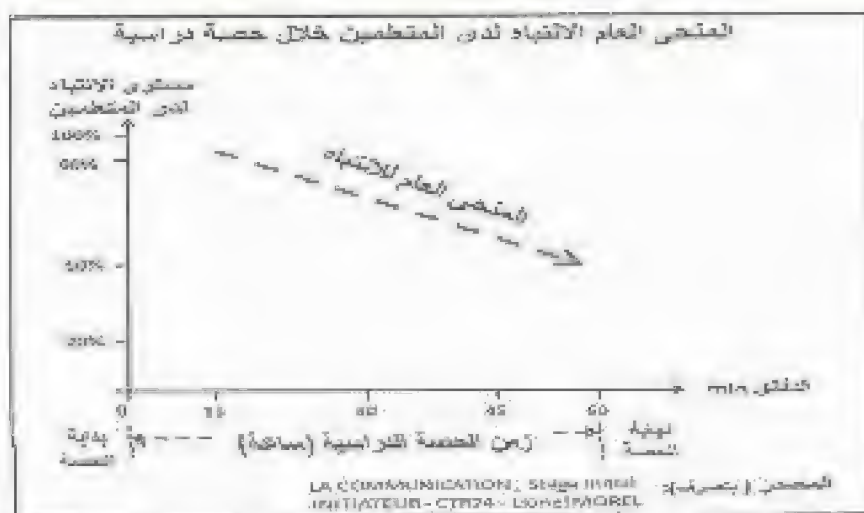
تكن مستوى الانتباه الإرادي ليس مطلقاً وثابتاً، فالانتباه باعتباره قوة نفسية يحتاج إلى جهد من طرف المتعلم للتفاعل مع الدرس ومع المدرس ومع زملائه، وهو جود سيرهقه مع توالي الدقائق، وهو يتبع الدرس خاصة إذا كان فترات طويلة، فيعرض انتباه المتعلم للتشتت أو تنخفض درجته، مما يؤدي إلى تراجع قدرة المتعلم على التركيز والاستيعاب.

• المنحى العام لانتباه المتعلمين داخل الفصل خلال زمن الحصة الدراسية (55 دقيقة): يعرف المنحى العام للانتباه عند المتعلمين حالة تراجع عام خلال الحصة الدراسية

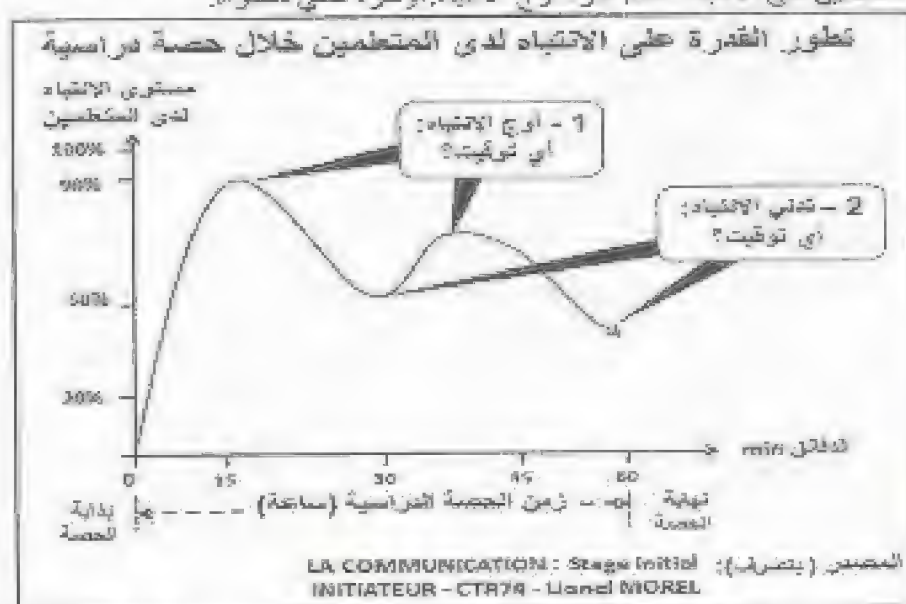
<sup>296</sup> - LAPP D. 2006, améliorez votre mémoire à tout âge, édition Dunod-IN Attention et pédagogie VIEIRA Anais - Institut Universitaire de Formation des Maîtres - . p5. IN : HAL id : dumas-http : dumas.ccsd.cnrs.fr Date de visite 20-2-2016.

<sup>297</sup> - BOUJON C. 1997, attention et réussite scolaire, édition Dunod. IN : Attention et pédagogie - VIEIRA Anais - p5 - Institut Universitaire de Formation des Maîtres 2013. . p5 - IN : HAL id : dumas-http : dumas.ccsd.cnrs.fr - 16 Sep 2013





تتطور قدرة المتعلمين على الانتباه خلال الحصة: يتعرض المنحنى العام للانتباه للتراجع مع توالي دقائق الحصة الدراسية، لكنه تراجع غير منتظم، فهناك <sup>200</sup> إلى فترتين مميزتين تمر بهما قدرة المتعلمين على الانتباه هما: فترة أوج الانتباه، وفترة تنامي مستواه.



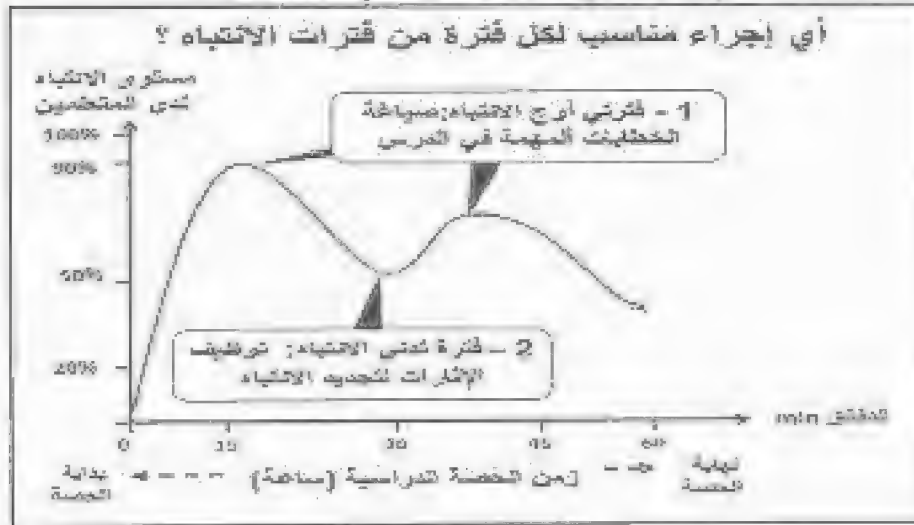
ويظهر المعلمون عن عدة علامات تؤثر على تراجع الانتباه لديهم، منها: عدم المشاركة في أنشطة الدرس، سرحان العيون، والتحدث في أجواء القاعة بعيداً عن المدرس، والتأنيب، وفرك العينين، والتشويش (محادثة الزملاء بأشياء لا تتعلق بالدرس)، والعبث بالأدوات المدرسية...

<sup>200</sup> Cité in: LA COMMUNICATION : Capacité d'attention.

Jacquet.stephane.free.infocommunication.pb - Date de visite: 30-4-2010.



في الإجراءات التي يتعين على المدرس اتخاذها في كل فترة:



مع الانتباه للترجع مع  
من عميرين ثمر يهما

إذا كانت فترات أوج الانتباه تعتبر وضعية ملائمة للتحلمات، يحرص فيها المدرس بمشاركة المتعلمين بكل عفوية في الأنشطة، فإن عليه أن يحرص خلالها على صياغة الخطابات المهمة في الدرس وتمريضها للمتعلمين، بحكم انتهائهم وتركيزهم وقدرتهم على استيعاب هذه الخطابات والاستفادة منها لبناء التعلم.

ومقابل ذلك سيجد نفسه في فترات تدنى الانتباه أمام عدد مهم من المتعلمين قد فقدوا تركيزهم على الدرس وأصبحوا لا يشاركونه في تدوير التعلم؛ فهذا يتقارب، وذلك بفرك عينيه، وتلك تعبث بهاتفها النقال؛ وتلك يؤشوش مع زميلتها...

وتجاوز فترات تدنى الانتباه يتعين توظيف عدة استراتيجيات واليات كفيلة بتجديد الانتباه، ومنها:

- استراتيجيات مادية: مثل استخدام تكنولوجيات الإعلام والاتصال لتدوير الانتباه: عرض مقاطع فيديو داخل الدرس؛
- استراتيجيات تحريرية، مثل تقديم معلومات متناقضة مع ما لدى المتعلمين ولعب دور (محامي الشيطان) بهدف ترسيخ المعلومات الصحيحة؛
- استراتيجيات عاطفية، مثل مناداة التلاميذ الشاردين بأسمائهم؛
- جاذبات الانتباه اللغوية، كقولك " انتبهوا جيدا الفقرة التالية مهمتان جدا"؛
- استخدام روح الدعابة والمزاح بشكل مقبول ومقبول؛
- التنوع في المراتق وتقنيات التثقيف والوسائل التعليمية لتفادي الرتابة والملل؛
- توظيف المؤثرات الحركية والصوتية (لغة الجسد)؛

لديهم، منها: عدم  
بعيدا عن المدرس،  
بالدرس، والعيب



■ تقديم يد المساعدة لمن يحتاجها من التلاميذ بدل المحاسبة والزجر: مثال حالة التلميذ الذي ينشأب ويتفرد بدل توبيخه على ذلك بكلام جارح، يمكن للمدرس أن يأن له بقس وجهه وعرب كوب من الماء.

## 1- مفهوم التواصل

### 1-1- تعريف

■ **التعريف اللغوي:** يتنا

الرمزية من فرد لآخر، وبخاصة  
والإعلام والإبلاغ والإعلام  
معيّن: الصلة والبلوغ، فالأول  
أما الثانية فتعني الانتباه إلى  
صلة والعلاقة والبلوغ إلى غاية  
أما في اللغة الأصلية

ووسائل وتبادل وإخبار وإعلام  
من شخص إلى آخر وإعلامه  
- إلى شخص. (Robert 1981)  
ويعرف " قاموس اللغة  
يستخدمها الأفراد كتبادل الأفكار

■ **التعريف الاصطلاحي:**

وتتطور، إنه يتضمن كل وسائل  
ويتضمن أيضا تعبير الوجه  
والمنبجعات والقطارات والتأثير  
والزمن، " 301 وهو أيضا "   
نقل وضعية اجتماعية محددة

■ **التعريف الإجرائي:** تتنا

ساق مستند عن أجل أحداث التنا  
المعارف الذهنية والمصادر التي  
يعرفها فحسب، بل يتعداه إلى  
" تلعب المعلومات بطريقة محددة

وتتميز أليات جذب الانتباه والمحافظة عليه قدر الإمكان بتعدد هاء منها:

- تعزيز السلوك الملتزم المشجع على الانخراط في التعلّيمات؛
- تنويع تقنيات التنشيط، مثل المناقشة والعمل الجماعي أو المجموعات؛
- ميادين الفارقة تشكل حقلًا واسعًا لاختيار الإجراءات التكيفية بجذب انتباه المتعلمين وتحفيزهم على الانخراط في التعلّيمات في ظل سياق يتميز بالاختلاف المتعلمين واحتياجاتهم المتنوعة والمعقدة<sup>299</sup> (Paré et Trépanier, 2010).

### سبل تحقيق الانتباه والمحافظة عليه



299 - édition, 2004 p 298  
universitaires1069. p.42  
- Armand Colin, Paris 1995.

299 - IN Nancy Gaudreau. Ph. D Prévenir l'indiscipline par une gestion de classe efficace- La foulade. Vol. 20, no 2, juin 2015 p3(CC/IPC). [www.sajdc.org](http://www.sajdc.org) - Date de visite 20 - 5- 2016



## السياق الخامس: التواصل اليبداغوجي

### ١- مفهوم التواصل، نماذج وعناصره:

#### 1 - ١- تعريف التواصل: La communication

« التعريف اللغوي: يقصد بالتواصل الإبلاغ والإعلام والإخبار، أي نقل الأفكار والصور الرمزية من فرد لآخر، ويقيد التواصل في اللغة العربية الاقتران والاتصال والصلة والترايط والالتئام والإبلاغ والإعلام. فالتواصل في اللغة العربية المصدر "هو وصل" والذي يمثل معنيين: الصلة والنوع، فالأولى تعني الربط بين عنصرين أو أكثر ((إيجاد علاقة بين طرفين))، أما الثانية فتعني الانتهاء إلى غاية معينة. إذن في اللغة العربية الاتصال أو التواصل هو أساس الصلة والعلاقة والبلوغ إلى غاية معينة من تلك الصلة.

أما في اللغة الأجنبية فكلمة communication تعني إقامة علاقة وتواصل وترايط وإرسال وتبادل وإخبار وإعلام فالتواصل: "هو الإبلاغ والإعلام والإخبار أي نقل «خير ما» من شخص إلى آخر وإطلاعه عليه، كما يشير إلى فعل التوصيل بمعنى التبليغ، أي توصيل شيء ما إلى شخص." (Petit Robert 1981).

ويعرف " قاموس الكلام " التواصل بأنه: " كل وسيلة اتصال لفظية أو غير لفظية يستخدمها الأفراد لتبادل الأفكار والمعارف والمشاعر مع شخص آخر"<sup>300</sup>.

« التعريف الاصطلاحي: التواصل هو " الميكانيزم الذي بواسطته توجد العلاقات الإنسانية وتتطور، إنه يتضمن كل رموز الذهن مع وسائل تبليغها عبر العجل وتعزيزها في الزمان. ويتضمن أيضا تعابير الوجه و هيئات الجسم والحركات ونبيرة الصوت والكلمات والكتابات والمضامين والقطرات والتلغراف والتلفون وكل ما يشمله آخر ما تم في الاكتشافات في المكان والزمان".<sup>301</sup> وهو أيضا " السرورات التي يتم عبرها تبادل المعلومات والدلالات بين الأفراد داخل وضعية اجتماعية محددة"<sup>302</sup>.

« التعريف الإجرائي للتواصل: عملية إرسال رسالة بين طرفين أو أكثر، تنجز بوسائل داخل سياق محدد من أجل إحداث أثر<sup>303</sup>. إنه تفاعل بين مجموعة من الأفراد والجماعات، يتم بينها تبادل المعارف الأهنية والمشاعر الوجدانية بطريقة لفظية وغير لفظية، فهو لا يقتصر على ما هو ذهني ومعرفي فحسب، بل يتعداه إلى ما هو وجداني وما هو حسي حركي وإلى ما كما أنه لا يقتصر على " تبليغ المعلومات بطريقة خطية أحادية الاتجاه، ولكنه تبادل الأفكار والأحاسيس والرسائل التي قد

<sup>300</sup> - BRIN F. GOURRIER C. LEDERLE E. MASY V. Dictionnaire d'Orthophonie, Ortho-édition, 2004 p.238

<sup>301</sup> - Charles COOLEY, social organisation «la communication anonyme» Editions universitaires 1950, p.42

<sup>302</sup> - Jean-Claude Abec - Psychologie de la communication : théories et méthodes - Armand Colin, Paris 1995, p.187.

<sup>303</sup> - دليل التواصل اليبداغوجي منبرية المتاهج والحياة المدرسية، ص: 4



تفهم، وقد لا تفهم بالطريقة نفسها من طرف كل الأفراد المتواجدين في وضعية تواصلية<sup>304</sup>.

## 1-2 - قراءة في نماذج لفهم فعل التواصل:

يمكن النموذج من اختزال المعطيات وإدراك مكونات ظاهرة معينة والعلاقات بينها لفهمها، وقد تعددت النماذج التي حاولت مقارنة نظام التواصل وفهمه وتفسيره، ومن أبرز هذه النماذج:

### 1-2-1- النموذج السلوكي: ومنه نموذج "لاسويل":

وضعه المحلل النفسي الأمريكي هارولد لاسويل Lasswell D. Harold عام 1948

أرولد دوايت لاسويل (Harold Dwight Lasswell): عالم اجتماعي أمريكي، درس تأثير أجهزة الإعلام على تكوين الرأي العام، وهو صاحب صيغة لاسويل الشهيرة في تصميم الرسائل الإعلامية.



استخدم "هارولد لاسويل" التواصل بشكل كبير في الدراسات الإعلامية والاتصالية، ويرتكز نموده على خمسة عناصر، وهي: المرسل والرسالة والقناة والمتلقي والأثر.

Schéma d'Harold D. LASSWELL<sup>305</sup>



يندرج هذا النموذج ضمن المنظور السلوكي الذي انتشر في الولايات المتحدة الأمريكية، وهو يقوم على ثنائية المثير والاستجابة، فقد ركز هارولد لاسويل على الوظيفة التأثيرية، أي التأثير الذي يمارسه المرسل على المرسل إليه لدفعه لتغيير سلوكه إيجابيا أو سلبا.

وملاحظ أن لاسويل اهتم بتأثير العملية الاتصالية على المستقبل، وذلك لأن تركيزه انصب على دراسة وتحليل محتوى الدعاية الأساسية والرأي العام في أمريكا، ومن سلبيات هذا النموذج أنه يجعل المستقبل سلبيًا في استهلاكه، بحيث يركز على تملك المرسل للسلطة في استعمال وسائل التأثير الإشهاري لجذب المرسل إليه، والتأثير عليه.

<sup>304</sup> - العربي أسليماني ورشيد الخديمي: قضايا تربوية، منشورات عالم التربية، الطبعة 1، 2005، ص 31.  
<sup>305</sup> - Pr Jean-Luc Michel. THEORIES DE LA COMMUNICATION. Université Jean Monnet Département de Communication Année 2007-2008 - p19.

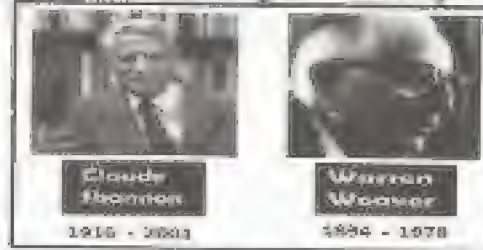


هذا النموذج انتقد كثيراً لعدة أسباب حاول لأسيريل تهريرها بعدة مبررات أهمها:

- أن المرسل هدف للتأثير على المرسل إليه ( عملية اقناعية أو إغرائية).
- يفترض أن الرسائل الاتصالية ذاتاً لها تأثير.

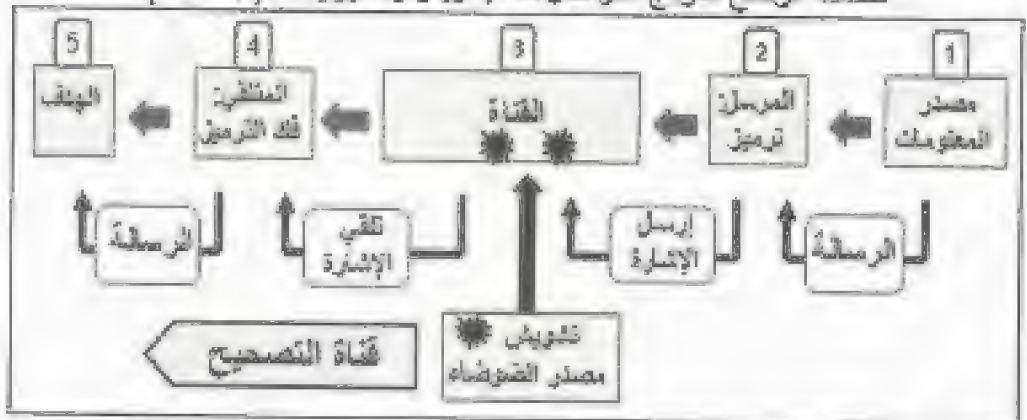
ويمكن استخدام هذا النموذج في تحليل للدعاية السياسية وأثرها على الرأي العام وخاصة في تحليل الحروب النفسية وفي عملية الإعلان التجاري وأخبار الدبلوماسيين والجوالميس والمراسلين الصحفيين.

## 2-2-1- النموذج الرياضي ، ومنه نموذج "كلود شانون" و"وارين ويفر":



وضع المهندس كلود شانون Claude Shannon هذا النموذج، مسجبة مساعده الفيلسوف وارين وايفر Warren Weaver. سنة 1949، حين كان يعمل في شركة "بيل" الأمريكية للهاتف ، وأصبح النموذج الأكثر تأثيراً في ميدان التواصل، وقد استنبط الصيغة الأولى من بث اشارات المنظومة التقنية كتلفون التلغراف ثم سرعان ما تم تعديله لتعديل عملية الاتصال بين الافراد، فتم تبديل جهاز الارسل بالمرسل وجهاز الاستقبال بالمستقبل. في هذا النموذج عملية التواصل تنير في اتجاه واحد.

خطاطة توضح نموذج التواصل حسب ويفر وشانون<sup>306</sup> ( ينصرف )



لقد ركز هذا النموذج على تحليل مجريات الإرسال التلغرافي، نقيم عملية الإرسال من نقطة إلى نقطة، حيث يوضح نون حدوث أي انقطاع أو خلل في الإرسال بسبب التشويش. ويخلص مبدأ هذا النظام في: "يرسل مرسل شفرته المسننة إلى متلق بقك تلك الشفرة".

<sup>306</sup> - Claude E. SHANNON et Warren WEAVER, trad. française : La théorie mathématique de la communication, Paris, Retz-CEPL, 1975, p. 69



1 - مصدر المعلومة يقدم الرسالة (Message)

2 - يقوم المرسل (Emetteur) بترميز الرسالة (codage) وتحويلها إلى إشارة (Signal)

3 - يتم إرسال الإشارة إلى القناة (Canal)، وخلال عبورها تتدخل معها عناصر تشويش

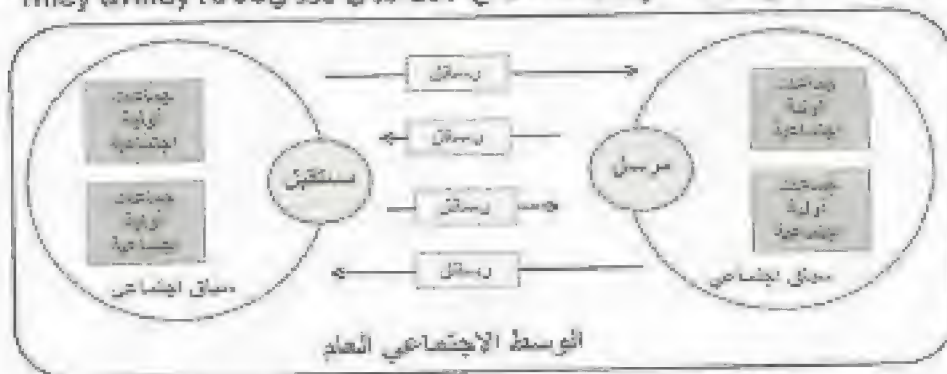
4 - يتلقى المتلقي (المستقبل) الإشارة فيحولها إلى رسالة بعد فك ترميزها.

5 - يرسل المتلقي الرسالة إلى الهدف (Destinataire).

وقد أضاف نموذج شانون فكرة جديدة، هي فكرة التشويش، أي الاضطراب في عملية الاتصال بين الطرفين، فالمعلومات تتعرض أثناء تنقلها من المرسل إلى المستقبل لمصادر التشويش، هذه الأخيرة غير موجودة في الرسالة الأصلية، وهذا ما يعرقل عملية الفهم ومن ثغرات هذا النظام الخطي أنه لا يطبق في كل وضعيات التواصل، خاصة إذا تعدد المستقبلون، وانعدم الفهم الاجتماعي والتكنولوجي أثناء التفاعل التواصل بين الذات المفكرة، كما يبقى المتلقي سلبيا في تسلمه للرسائل المتوفرة.

وقد حاول البعض شرح تنزيل هذا النموذج في الممارسة الفعلية كالآتي: المرسل يتفحص دوره المدرس، الذي يرسل رسالة معرفية أو تربوية مسننة بلغة وقواعد يتفق عليها مع المتعلم الذي يتفحص دور المستقبل، وذلك عبر قناة لغوية أو غير لغوية، فيقوم المتعلم كمستقبل بفك شفرتها ليفهم رموزها عن طريق تأويلها واستثمار قواعدها.

### 3-2-1- النموذج الاجتماعي : ومنه نموذج جون ريلي وريلي 1965 Riley & Riley<sup>307</sup>



يعتمد نموذج ريلي على فهم طريقة انتماء الأفراد إلى الجماعات، فالمرسل هو المعتمد والمستقبل هم جماعات أولية اجتماعية، مثل: العائلات والتجمعات والجماعات الصغيرة... وهؤلاء الأفراد يتأثرون، ويفكرون، ويحكمون، ويبرزون الأشياء بمنظار الجماعات التي ينتمون إليها، والتي بدورها تتطور في حوض السياق الاجتماعي الذي أقرزها. ينتمي هذا النموذج إلى علم النفس الاجتماعي، حيث يرصد مختلف العلاقات النفسية والاجتماعية بين العناصر المتواصلة داخل السياق الاجتماعي. وهذا ما يجعل هذا النظام يساهم في تأسيس علم تواصل الجماعة *la communication de groupe*، ومن المفاهيم

<sup>307</sup> - Communication: Olivier Moch-2011. Publié dans Communication de masse et systèmes sociaux 1965 par John et Marika Riley. Date de visite : 30 - 6 - 2015.



التواصلية المهمة داخل هذا النظام نجد: مفهوم الميثاق الاجتماعي والانتماء إلى الجماعة<sup>308</sup>.

#### 4-2-1 النموذج اللساني : ومنه نموذج "رومان جاكوبسون" Roman Jakobson

ينتمي هذا النموذج التواصلية إلى حقل اللسانيات، وقد وضع من طرف رومان جاكوبسون Roman Jakobson، أستاذ الروسي ذي الجنسية الأمريكية سنة 1964، وقد ورد نموذج جاكوبسون التواصلية في الفصل الرابع من من الجزء الثاني من كتابه المعنون بـ: "بحوث في اللسانيات العامة".

انطلق النموذج اللساني الوظيفي من عسامة جوهرية، وهي أن التواصل هو وظيفة أساسية للغة<sup>309</sup>؛ فالمرسل يرسل رسالة إلى المرسل إليه، تتضمن موضوعا معينا، بلغة يفهمها الطرفان؛ لها قناة جافضة، مما يعطي للغة بعدا لسانيا وظيفيا. وقد عمل جاكوبسون على تحديد العناصر التي تشكل حدث التواصل اللفظي، إذ استند إلى ستة عناصر هي:

- المرسل: هو ذلك الذي يرسل الرسالة سواء كانت سمعية أم بصرية أم غيرها؛
- المرسل إليه: هو ذلك الذي يتلقى الرسالة؛
- المرجع: هو ما نتحدث عنه من موضوعات العالم؛
- الشئ: يقيم القواعد المشتركة بين الباث والمتلقي، بدونها لا يمكن للرسالة أن تقوم أو

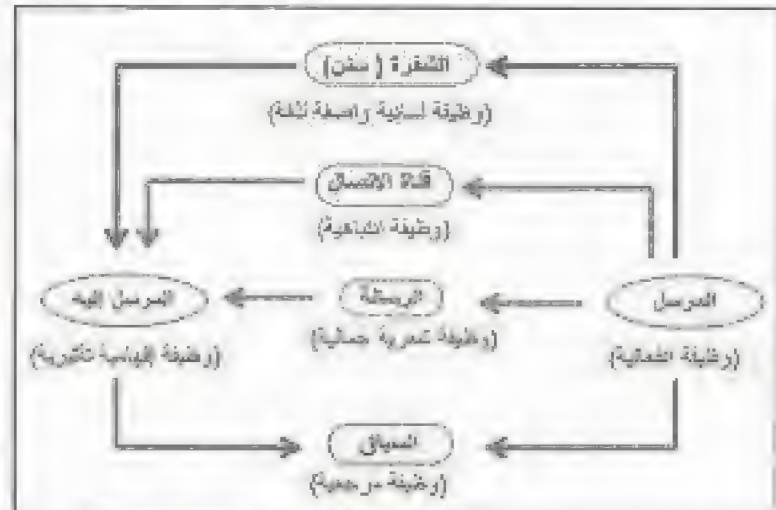
تؤثر؛

- القناة: تسمح بقيام التواصل لتتصل الرسالة من المرسل والمرسل إليه؛
- انرسالة: هي التي تحقق التواصل.

عناصر التواصل ووظائفها وفق نموذج "رومان جاكوبسون"<sup>309</sup>



Roman Jakobson  
(1896 - 1982)



يوجه المرسل رسالة إلى المرسل إليه، ولكي تكون هذه الرسالة فاعلة فإنها تتطلب أولا سياقا تحيل إليه، قابل للإدراك من لدن المرسل إليه، يكون لفظيا أو قابلا لأن يكون لفظيا، كما

<sup>308</sup> - جيمس حمداري التواصل اللساني والسينمائي والتربوي، الطبعة الأولى: 2015 مكتبة المثلث ص: 27-

<sup>309</sup> - منيرة المناهج والحياة المدرسية، دليل التواصل البيداغوجي، ص: 12



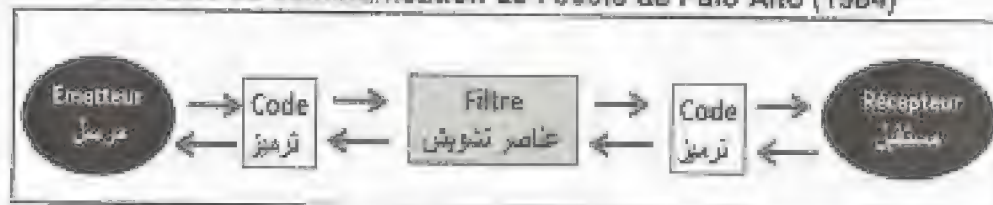
تتطلب الرسالة شيفرة أي سنا مشتركة كليا أو على الأقل جزئيا بين المرسل والمرسل إليه، وأخيرا تتطلب اتصالا، أي قناة فيزيقية وارتباطا نفسيا بين المرسل والمرسل إليه ارتباطا يسمح لهما بإقامة التواصل والحفاظ عليه<sup>310</sup>.

والى جانب وظيفتها التواصلية، اللغة وظائف أخرى هي:

- الوظيفة الانفعالية: تتدخل في ذات المرسل، وذلك من خلال انفعالاته وتعبيراته الذاتية وسيولة الشخصية والإيديولوجية ومواقفه تجاه ما يتحدث عنه وتجاه الموقف التواصلية ككل.
- الوظيفة الإلهامية أو الحفاظية: تقوم بإحداث تأثير في المرسل إليه وأثره انتباهه إلى مضمون الرسالة وإلى شكلها من خلال استعماله للأفعال والأسماء والأساليب المحفزة على الفهم.
- الوظيفة المرجعية: تهم المرجع أو السياق الواقعي، وهي تجسد العلاقة بين الدليل والموضوع.
- الوظيفة الانتباهية: تبرز لما يكون هدف الرسالة هو إقامة التواصل أو تمديده أو تأكيد أو قلمه أو التحقق من اهتمام المستمع ولفت انتباهه بغض النظر عن مضمون التواصل.
- الوظيفة السائبة: ترتبط بالسفن (الشيفرة) من أجل تفسيره معجميا وتركيبيا وداليا.
- الوظيفة الشعرية أو الجمالية: ترتبط بشكل الرسالة وبالجانب الجمالي فيها.

## 5-2-1- نموذج التواصل النفسي لمدرسة بالو ألتو

Le modèle de communication de l'école de Palo Alto (1984)<sup>311</sup>



بالو ألتو اسم ضاحية في سان فرانسيسكو بولاية كاليفورنيا بالولايات المتحدة الأمريكية، شهدت انعقاد لقاء بين مجموعة من الباحثين الأمريكيين المتعنين إلى ما يسمى بجماعة بالو ألتو، أمثال Winkin · Jackson · Goffma · Birdwhistell · Hall · watzlawick · Bateson ، في نقوة حول التواصل تحت شعار: " لا يستطيع المرء ألا يتواصل"، كان هدف أشغالهم تبليغ أهمية العلاقات التواصلية بين المتحدثين.

تأسست مدرسة بالو ألتو «Palo Alto» خلال عقد الستينيات من القرن العشرين، وجاءت بنظرية جديدة، تمثل النموذج النفسي للتواصل، وقد انتقلت، في إطار مقارنتها النفسية للتواصل، النماذج الخطية الأولى للتواصل (نظرية التواصل عند شانون وويفر)<sup>312</sup>، التي ركزت على مصدر الخبر، ولم تهمل أي اهتمام للمتلقي، ولا لإنفعالاته النفسية التي

<sup>310</sup> - R Jakobson 1960, Christiane, B, 1960 La communication, éd Nathan, 1981 p 75

<sup>311</sup> Les différents modèles de communication Posted on 17/04/2011 by JulienFossier, <http://bande.com/les-> Date de visite 25 - 3 - 2016.

<sup>312</sup> - Selon l'appellation d'Yves WINKIN dans La nouvelle Communication, Paris, Le Seuil, Points, 1981, p. 27.



تعتبرهم. وعكس ذلك سمعت مقاربة بالو أنطو النسقية إلى تجاوز النموذج الخطي التفرافي مستندة على عدة مبادئ، أهمها :

« التواصل ظاهرة اجتماعية تفاعلية ، فلوحة الأساسية لهذه الظاهرة لم تعد هي الفرد بمعزل عن الآخر بل هي العلاقة التي تنشأ بين الأفراد ، فكل تدخل لعضو من شق ما (عائلة، فريق، تنظيم... إلخ) يعد بمثابة استجابة لتدخل الآخر ، بل بشكل يتورء مثيرا من خلاله يصدر رد فعله، وعليه فالتواصل يتم في سيرورة دائرية ، تحدث داخلها كل رسالة تغذية راجعة (Feed back) لدى المخاطب، وقد ظهر مصطلح التغذية الراجعة (أو عودة الأثر) ضمن أعمال نوربرت وينر أحد رواد مدرسة بالو أنطو الأمريكية، ويعني به ارتداد الأثر وعونه إلى مسببه. وقد أصبح هذا المفهوم الذي كان مستخدما قبل ذلك في الفيزياء الحرارية، ينظر إلى الضرورات التواصلية بوصفها ضرورات دائرية وليس خطية.

« التواصل سلوك يحمل قيمة تواصلية لا يختزل في الرسالة اللفظية فقط، على اعتبار أنه في لوية وضعية تفاعلية " لا يمكننا ألا نتواصل "، فالإيماءات والحركات الجسدية والتعبير الميمية والأشارات والاتجاهات والمواقف كلها تنقل رسائل معينة،<sup>313</sup> فحتى الصمت يحمل إرسالية؛ إذ يمكن أن يعبر عن الخجل أو التحفظ أو الاستياء أو الرضا، كما أن كل سلوك هو عبارة عن تغذية راجعة لسلوك أسبق، وهو في نفس الوقت محفز للسلوك الذي يليه،

« التواصل يحدث داخل سياق مسجل فيه: أكد علماء هذه المدرسة أمثال كريكوري باتسون، بول فانسلافيك، ودون جاكسون، وادوارد هول، على أن فهم كل فعل تواصلي يتم داخل السياق الذي يرد فيه، ويعني بالعلاقات التي تربط الأشخاص المتحاورين، وبالعلاقات بين الأفراد الذين لا يتواصلون (علاقة الغرباء)، أو بالعلاقة بين زملاء العمل، أو بين الآباء والأطفال ... داخل إطار يتم فيه التفاعل، حامل لقيم وقواعد وتماذج وطقوس للتفاعل.

« تقتضي كل رسالة مستويين من الدلالة، مستوى المحتوى الإخباري، ومستوى العلاقة التي تربط المتخاطبين، وهي تتلخص حسب فرونجن: نموذج تماثلي يحدد العلاقة التفاعلية حيث تكون سلوكيات المتحاورين انعكاسية (en miroir)، والنموذج التكاملي حيث يعتمد المتحاوران سلوكيات متباينة تحاول التوفيق بين الطرفين. ويمكن للعلاقة التكاملية أن تكون تراتبية، بمعنى أن تأخذ مكانة "عليا" أو مكانة "تفيا" (رب العمل، عامل).

خلاصة: لقد اتخذت مدرسة بالو أنطو المقاربة الإعلامية، وطالبت بتجاوز النموذج الخطي للتواصل، استحضار المقاربة النسقية والمفهوم الإنسانية عند فعل التواصل

## 6-2-1- النموذج الإعلامي للتواصل:

يقوم على توظيف التقنيات الإعلامية الجديدة كالحاسوب، وشبكة الإنترنت، وهو يركز على عدة خطوات هي: خطوة الاتصال، وخلق العلاقة التفاعلية، وخطوة إرسال الرسائل وخطوة الإغلاق.<sup>314</sup>

<sup>313</sup> - Christian B et Xavier. M, La communication, édition Nathan. 1991, page : 63-64

<sup>314</sup> - جميل حمداوي، التواصل اللساني والسمعي والفردي، الطبعة الأولى: 2015 مكتبة المتكلم - ص - 29



## 7-2-1- نموذج التواصل الجماعي:

عندما ظهرت شبكات التواصل الاجتماعية الأولى على شبكة الإنترنت، لم تشرب الوكالات ومهنيي الاتصال أهميتها كوسائل تواصل جديدة، ولم تحقق حملات الاتصالات الأولى أهدافها بسبب الحاجز الافتراضي (Filtre) الذي أنشأ مجتمع شبكات التواصل الاجتماعية.

وقد ظهر نموذج التواصل الاجتماعي سنة 2007، وهي فترة واكبت ظهور الشبكات الاجتماعية. سنتان بعد بروز الفليسيوك، انخرط عدد من الخبراء داخل جماعات حقيقية على شبكة الأنترنت، تشترك في مصالح أو أفكار متبادلة.

أقد تم وضع هذا النموذج من قبل خبير في التواصل المهني هو "جوليان پانسيير" Pansier Julien بعد عدة أشهر من التحقيقات والبحوث والمقابلات، حيث وفر الأسس لفهم أهداف الاتصالات الجديدة، ويستند هذا النموذج الجماعي في التواصل عبر الشبكات على توجه خاص، فالمرسل لا يستهدف عبر إرساليته فرداً ولكن جماعة مغلقة، لا ينتمي إليها إلا من انخرط فيها وقبول انخراطه بالقبول، وتتميز خطاطته كنموذج للتواصل الجماعي ببساطتها: مرسل يرسل إرسالية إلى مستقبلين يشكلون جماعة منخرطين فيها يتواصلون فيما بينهم ومع المرسل.

Le modèle de communication communautaire<sup>815</sup> (2007)



## 8-2-1- النموذج التربوي:

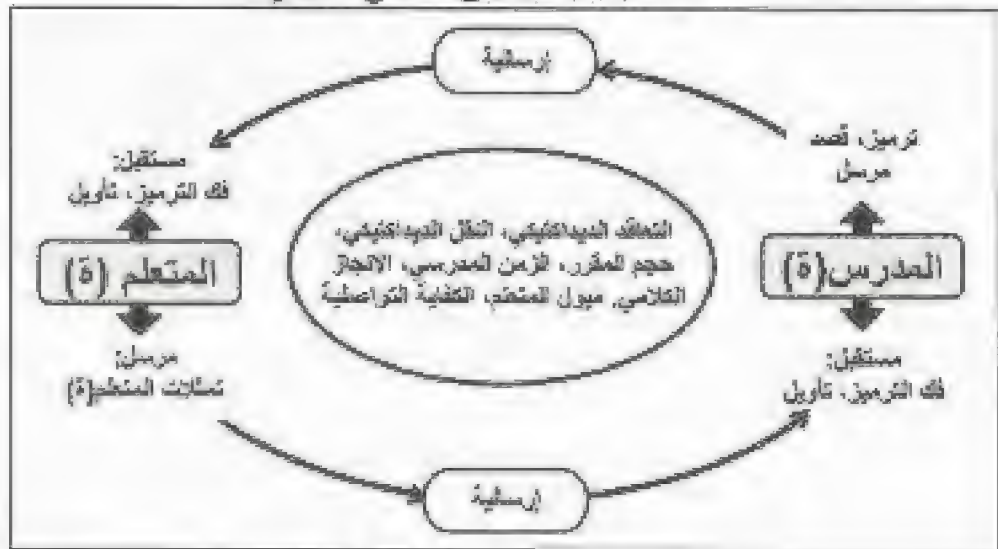
يستند على ميكانيزم يتم عبره التفاعل بين المدرس والمتعلمين، لتحقيق أهداف محددة، يوظف حصوله من الموارد المتنوعة معارف ومهارات ومواقف واتجاهات وقيم، إلى جانب وعاء ميكلوجي يتضمن الشحنات الوجدانية والاحساسات التي تصاحب بحث الإرسالية من طرف المدرس أو المتعلم أو استقباليها، وهو يستند على عدة عناصر هي:

- المرسل: هو المدرس في أغلب الأحيان؛
- الرسالة: المادة الدراسية؛

<sup>815</sup> - Les différents modèles de communication Posted on 17/04/2011 by Julien Pansier  
<http://bandede.com/jgs...> Date de visite : 30-12-2015



- المتلقي: التلميذ؛
  - القناة: التفاعلات اللفظية وغير اللفظية؛
  - الوسائل: المداكئكية: المقرر والمنهاج ووسائل الإيضاح والوسائل السمعية البصرية؛
  - المنخلات: الكفايات والأهداف؛
  - السياق: المكان والزمان والمجزوءات؛
  - المخزجات: تقويم المنخلات؛
  - القيديك: تصحيح التواصل، وإزالة عمليات التشويش وسوء الفهم.
- عناصر التواصل وفق النموذج التريوي<sup>316</sup>



### 9-2-1- النموذج البيداغوجي

❖ " التواصل البيداغوجي سيوررات ومظاهر العلاقات التواصلية بين المدرس والمتعلمين أو بين المتعلمين أنفسهم، ويتضمن الوسائل التواصلية والمجال والزمان، ويهدف إلى تبادل أو تبليغ ونقل الخبرات والمعارف والمواقف، مثلاً يهدف إلى التأثير في سلوك المتلقي".<sup>317</sup>

#### ❖ مظاهر التواصل البيداغوجي:

- التواصل المعرفي: يركز على علاقة المتعلم بموضوع التعلم، فهو يهدف إلى نقل واستقبال المعلومات، إنه تواصل يركز على الجوانب المعرفية ومراقبتها. إنه يهدف إلى تزويد المتلقي بالمعرفة والمعلومات الهادفة.

<sup>316</sup> - دليل التواصل البيداغوجي، صفحة 5

<sup>317</sup> - نفس المرجع السابق ص 5



- التواصل الحسي الحركي: يتضمن هذا التواصل في المجال التربوي " مجموعة متسلسلة من الأهداف تعمل على تنمية المهارات الحركية، واستعمال العضلات والحركات الجسمية"، مثلا أنشطة حركية تعبيرية كالرسم والرقص.

- التواصل الوجداني: يهدف اكتساب المتعلم للميول والاتجاهات والقيم وتقدير جهود الآخرين، وذلك من خلال تفاعله مع المادة المدروسة واكتسابه الخبرات بأنواعها المباشرة وغير المباشرة.

### ❖ عناصر فعل التواصل البيداغوجي:

إن التواصل البيداغوجي عملية تقتضي بالضرورة وجود شخصية تسمى "المدرس" كما تقتضي وجود شخصية أو أكثر تسمى "المتعلمين" ووسيلة للتغاطم والتقارب بين المدرس والمتعلمين هي اللغة، والأهداف المنشودة من هذا النشاط هي تحقيق مجموعة من التدخلات حول موضوع معين، وتقاس النتائج بدرجة استيعاب المتعلمين لمجموعة من الارشادات والسلوكات في فترة محددة، ومكان محدد هو الفصل الدراسي في غالبية الأحيان.

وليتم فعل التواصل بين المدرس والمتعلمين لا بد من توفر العناصر الآتية:

- الأطراف الفاعلة في التواصل: المدرس والمتعلمين والوسائل المستعملة في التواصل؛

- السياق الذي يتم فيه التواصل ويتضمن المكان والزمان؛ أي الفصل الدراسي والخصبة الزمنية؛

- سيروية التفاعلات بين المدرس والمتعلمين أو بين هؤلاء قيم بينهم؛

- الهدف من التواصل: يشكل فعل التواصل نوايا يراد تحقيقها أو آثار يراد إحداثها.

### ❖ وظائف العناصر الفاعلة في التواصل البيداغوجي:

يقوم التواصل على نقل معلومات عن مرسل إلى متلقي بواسطة قناة، وهو

يستلزم وجود شفرة، ويتم عبر عمليتين هما: ترميز المعلومات Encodage، و فك الترميز

Décodage، ويأخذ بعين الاعتبار طبيعة التفاعلات التي تحدث أثناء عملية التواصل، وكذا

أنشكال الاستجابة للرسالة والسياق الذي يحدث فيه التواصل.





- التشجيع على النجاح: استحضار أداءات المتعلمين الإيجابية، واعتماد أسلوب التعزيز؛
- حسن الإرسال والاستقبال: حرص المرسل على وضوح التعبير عن الرسالة اللفظية ودقتها، وعلى توفير شروط مناسبة لانتقالها، دوماً لكل تدرّب أو قدر في مضمونها، إلى المستقبل الذي يقتضي الأمر منه التوفر على حسن الاتصال، لتتمكن من استيعاب جيد للإرسالية؛
- الثقة المتبادلة: تتحقق عند التمرس إحساس بحاجيات المتعلمين وتقديرهم؛
- وضوح الهدف من الأنشطة: من خلال إنشاء النظارات واضحة تتضمن الأهداف المتوخى تحقيقها منسجمة المتعلمين خلال الموسم الدراسي؛
- تحدد قنوات الاتصال التي تمر عبرها الإرسالية، تتعلق بخطاب اللغة، وبلغة الجسد؛
- توفير أجواء سوسيو نفسية: تتلاءم مع الاتصال وتعمل على تشجيعه بين الطرفين، من خلال توفير الأمن والتفاهم والحرية مما يسمح بنشوء جو من الألفة بين المدرس والمتعلمين.

## 2 - أشكال التواصل : اللفظي وغير اللفظي.

«التواصل اللفظي وغير اللفظي، أي أهمية؟ ينقسم التواصل إلى نوعين: لفظي وغير لفظي، وقد تعددت الدراسات التي حاولت إبراز أهمية تأثير كل نوع منهما، ومن هذه الدراسات: دراسة لـ «مهرابيان»<sup>19</sup>، «التيير مهربان»<sup>20</sup> Albert Mehrabian عالم أمريكي من أصل إيراني مزارع سنة 1939، أستاذ السيكولوجيا بجامعة لوس أنجلوس بكاليفورنيا، نشر سنة 1971 خلاصات التجارب التي أجراها حول أهمية قناة التواصل اللفظي le canal verbal وقناة التواصل الصوتي le canal vocal وقناة التواصل غير اللفظي le canal non-verbal في دراستين<sup>21</sup>، وقد توصل من خلال تلك الأبحاث إلى قاعدته: «55% - 38% - 7%» تأثير آليات التواصل اللفظي وغير اللفظي حسب Albert Mehrabian



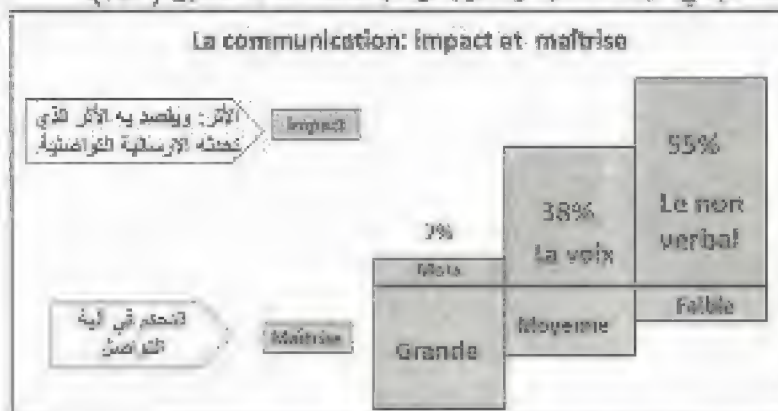
بني «مهرابيان» نموذجا في التواصل بين فيه أن تأثير مضمون الرسالة اللفظية لا يتعدى 7% مقابل 38% لقناة الصوت بمختلف مكوناته من حجم ونبرة وصيغ صوتي، فيما تساهم آليات التواصل غير اللفظي من إيماءات وإشارات وهيئات... بنسبة 55% على مستوى التأثير.

<sup>19</sup> - Mehrabian ALBERT and Wiener MORTON. Decodage des communications communicationnelles, Journal of Personality and Social Psychology, May 1967 ; Vol 6(1) p 109-114. <http://dx.doi.org/> Date de visite 3 - 8 - 2015

<sup>20</sup> - Mehrabian ALBERT et Ferris SUSAN R. (1967). Inférence sur les attitudes de la communication non verbale dans deux canaux. Journal of Consulting Psychology, Vol 31, Jun 1967 p 248-252. <http://dx.doi.org/> Date de visite 3 - 9 - 2015

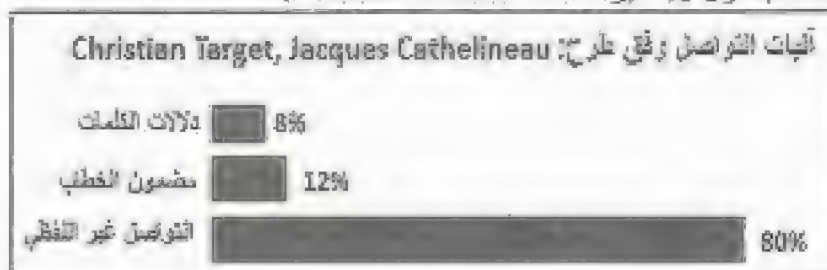


ومقارنة بين تأثير آليات التواصل ودرجة تحكم الفرد فيها ، يلاحظ أنه بقر أهمية تأثير التواصل غير اللفظي، هناك ضعف كبير في التحكم في آلياته ، عكس التواصل اللفظي الذي تلاحظ أهمية التحكم في آلياته اللفظية والتخفية رغم ضعف نسبة التأثير (7%).



« دراسة لباحثين بمدرسة<sup>320</sup> بالو انطون<sup>320</sup> تتعلق بعلاقة التواصل بالتعبير ، أشار الباحثون أن العبارات اللفظية لا تحصل سوى 30% إلى 35% من دلالة الإرسالية، بينما تمثل آليات التواصل غير اللفظية 65% إلى 70% من المحصلة التأثيرية للإرسالية المتبادلة بين الطرفين..

■ دراسة Jacques Cathelineau-Christian Target : أشارت إلى أن الإطار الذي يقدم به الخطاب خلال وضعية تواصلية، يكتسي أهمية كبرى ثواري مضمون الخطاب اللفظي، فحسب الباحثين، فإن 80% من التواصل يمر عبر آليات غير اللفظية، مقابل 12% عبر مضمون الخطاب، و8% عبر دلالات الكلمات المستعملة<sup>321</sup>.



## 1-2 - التواصل اللفظي: الأداء الوظيفي للغة

■ تعريف التواصل اللفظي: تواصل تستخدم فيه الكلمات المنطوقة والمكتوبة للتعبير عن الأفكار، ويتضمن الأداء الوظيفي اللفوي في شكله العادي جانبين:  
- الجانب الأول: هو قدرة الفرد على فهم واستيعاب الإرسالية المنطوقة من طرف الآخر؛

<sup>320</sup> - Irène LAUTIER - EXPRESSION-COMMUNICATION. UNIVERSITE LILLE - GAAS 2007-p 15

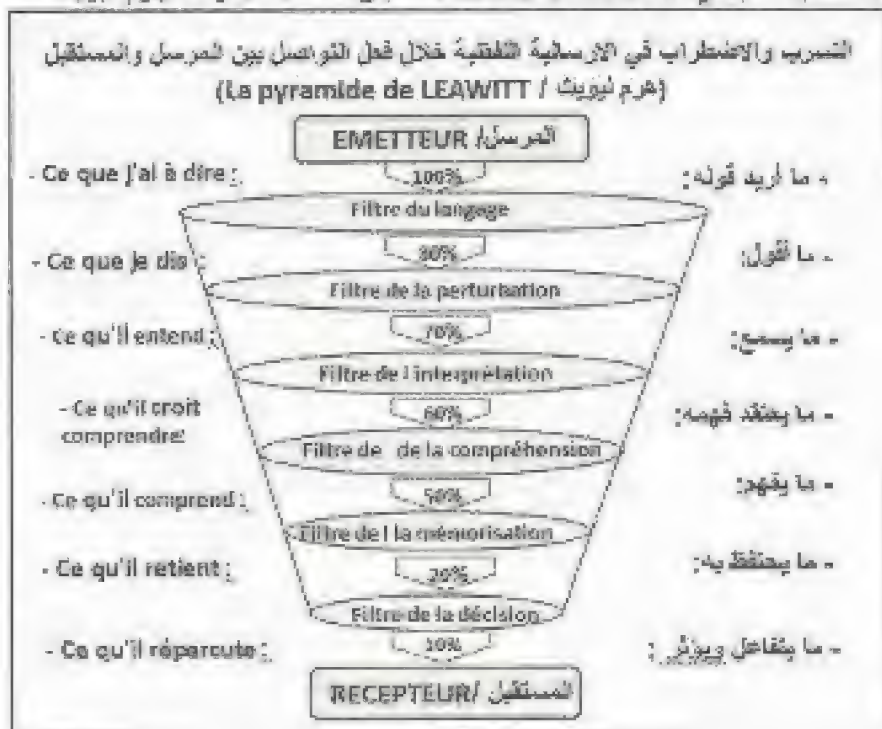
<sup>321</sup> - Christian Target, Jacques Cathelineau - Pédagogie sportive ; Editeur VIGOT avril 1996 Paris,IN :

PÉDAGOGIE GÉNÉRALE. Fiche n°6 .Conseil pour une communication réussie p45 Date de visite 21- 3 - 2016.



- الجانب الثاني: يتمثل في قدرة الفرد على التعبير عن إرسلاته في تواصله مع الآخرين.
- ❖ اللغة وسيلة للتواصل: فهي نظام من الرموز يتم التحكم والانتظام والتمسك بالقواعد، فالواصل اللغوي يشغل وحدات فونيمية ومقطعية مورفيمية ومعجمية وتركيبية، أي أنه يعتمد على أصوات، ومقاطع، وكلمات، وجمل.<sup>322</sup> وعلى توليفة تستخدم عدة أنظمة،<sup>323</sup> هي:
  - نظام دلالات الألفاظ وهو يتعلق بمعاني الكلمات والمجموعة من الكلمات؛
  - النظام التركيبي (بنائي): يتعلق بالترتيب المنظم للكلمات في مقاطع أو جمل؛
  - النظام المورفولوجي (الصرفي): يتعلق بالتغيرات التي تدخل على مصائر الكلمات؛
  - النظام الصوتي، وهو يتعلق بالأصوات الخاصة بالاستخدام اللغوي.

- ❖ التسرب في الإرسالية اللفظية خلال فعل التواصل بين المرسل والمستقبل: إن جودة الإرسالية اللفظية لا تتحدد انطلاقاً مما يقوله المرسل فقط، ولكن تتدخل متغيرات أخرى في ذلك، إذ تعترضها عدة عناصر تشويش (des filtres) أثناء انتقالها بين المرسل والمستقبل، مما يؤثر في مضمونها، ويؤدي إلى ضياع جزء منها، وقد تعددت الدراسات التي تناولت لضياع جزء مهم من الإرسالية اللفظية المفرونة بالمتلقين أو الإلقاء: «أشار العالم الأمريكي Harold J. Leavitt<sup>324</sup> إلى ذلك فيما يعرف بهرم ليويث "»



<sup>322</sup> - جميل حمداني التواصل البشري والسمعي والتربوي، الطبعة الأولى: 2015 مكتبة المؤلف ص 34

<sup>323</sup> - بانجس 1988، ورد ب: التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي 2009 تأريقات علي من ص 27 - 28

<sup>324</sup> - Harold J. Leavitt, CONSEIL POUR UNE COMMUNICATION PÉUSSIE: LA RÉPÉITION DE L'INFORMATION, Pyramide de Leavitt 12 JEDAGGIE GENERALE, FICHE N°6 : p45 - <http://www.pleegee-platin.com/vlr> - Date de mise à jour 11-1-2018.



يشير الهرم إلى أن الإرسالية اللفظية تتعرض أثناء انتقالها من المرسل إلى المتلقي لعمية تسرب واضطراب في مضمونها؛ بفعل عناصر تشويش (des filtres) حصرتها هاروند كيويث في ستة، تؤثر على الإرسالية لحظة التحجير عنها من طرف المرسل، وتعطل استقبالها الجيد من طرف المتلقي، الذي لن يستفيد في نهاية المطاف إلا من جزء ضئيل من المعلومة (10% فقط من الإرسالية)، فيما تصل نسبة التسرب / الهدر / الضياع في الإرسالية اللفظية<sup>325</sup> Le taux de la déperdition D'un message إلى 90 % من الإرسالية.

وترتبط عناصر التشويش (des filtres / مرشحات) بعدة عوامل، أهمها:

- فمضمون الخطاب وعلاقته بالمستوى الإدراكي للمتعلمين؛
- دلالات الكلمات المستعملة من طرف المرسل، ومراعاتها للمستوى اللغوي والدلالي المتعلمين
- درجة الانفتاح على المتعلم واحتضانه كطفل في حاجة إلى الرعاية والمعاملة اللطيفة؛
- الاستعداد النفسي للطرفين: عقلية ومزاجية المتواصلين؛ العواطف، الثقافة، التجارب السابقة؛
- التمثلات والأفكار المسبقة، تحمس كل منهما للتواصل أو العكس (انغلاق وتراخي)؛
- آليات التواصل غير اللفظي كالصوت (صليبه، كثافته، حجمه...) والحركات وهيئات الجسد؛
- معيقات فيزيقية تتعلق ببيئة الفصل؛ حرارته وإضاءته، ضجيج، أجوبة جماعية...



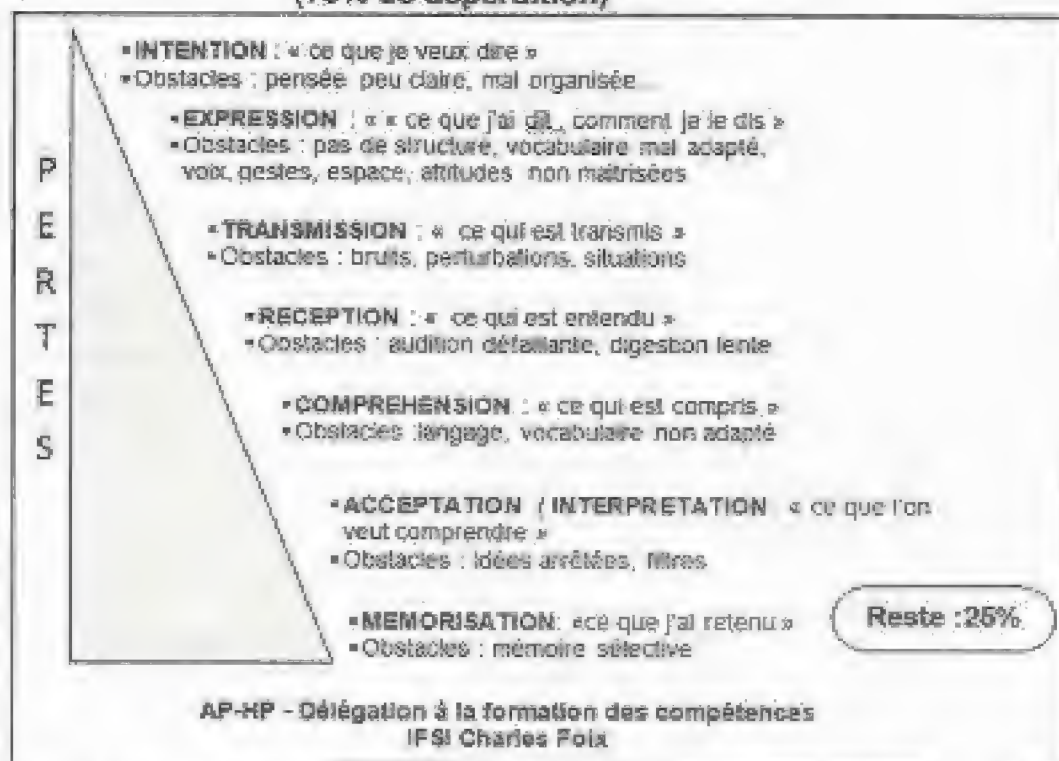
<sup>325</sup> - La déperdition : Perte, diminution qui se fait graduellement, le plus souvent en parlant d'une partie des éléments d'une substance. Synonyme : affaiblissement



« أشارت دراسة أخرى إلى مخاطر التسرب والاضطراب على الإرسالية اللفظية، خلال فعل التواصل، هذه المخاطر تؤدي إلى تسرب 75% من الإرسالية اللفظية خلال مسارها بين المرسل والمستقبل.

## LES RISQUES DE LA DEPERDITION D'UN MESSAGE

(75% de déperdition)<sup>326</sup>



تؤثر عناصر التشويش (المرشحات)<sup>327</sup> (Les filtres) على جودة الإرسالية اللفظية، وهي تحضر على طول المسار الذي تقطعه الإرسالية، مما يؤدي إلى إمكانية اضطراب / تسرب / هدر في حملاتها المعرفية والوجدانية. وقد قدر الباحث، نسبة التسرب في الإرسالية اللفظية بـ 75% من الإرسالية، تتم خسارتها عبر المسار الذي تعبره المعلومة من المرسل في طريقها إلى المرسل إليه، وهو مسار تتعرض فيه المعلومة خلال عدة محطات لمخاطر تسرب / ضياع جزء من حملاتها المعرفية والوجدانية، وهذه المحطات هي:

« المحطة الأولى- النية / INTENTION) ما يعنيه المدرس وهو يصعد تقديم المعلومة »  
« qu'il veut dire »

<sup>326</sup> - THEORIE DE L'INFORMATION ET PRINCIPES DE COMMUNICATION - Charles Foix - UE 1.1 S1 - C6 : p21 [www.ifsi.charlesfoix.free.fr](http://www.ifsi.charlesfoix.free.fr) - Date de visite: 20-4-2016

<sup>327</sup> - Les filtres : c'est tout ce qui interfère dans la transmission du message, qui en perturbe la bonne compréhension : bruits, lumière, état d'esprit des communicants, les émotions, température de la pièce, culture, expériences passées, savoir faire, , anxiété, préjugés, interprétations, manque d'écoute, etc. Ils constituent, dans une certaine mesure des obstacles de la communication.



« العقبات المحتملة المسببة للتسرب: تفكير غير واضح وغير منظم (مشتت).  
 « المحطة الثانية التعبير/EXPRESSION يتعلق الأمر بما غير عنه المدرس وما قاله (ce qu'il a dit comment il le dit) يعتمد آليات التواصل اللفظي (اللغة: الكلمات والعبارات) وآليات التواصل غير اللفظي.  
 « العقبات المحتملة المسببة للتسرب: غياب هيكل لغوية ناطمة للمعلومة، واستعمال مفردات غير مناسبة، إلى جانب عدم التحكم في آليات التواصل غير اللفظي (لغة الجسد).

« المحطة الثالثة: الإرسال / TRANSMISSION يتمثل في بعث الإرسالية إلى المتعلم  
 « الحواجز المحتملة المسببة للتسرب: ضجيج، وضعيات مشوشة على المعلومة، هي معيقات فيزيقية تؤثر على سلامة الإرسالية اللفظية وجودة انتقالها من المدرس إلى المتعلم.

« المحطة الرابعة: الاستقبال/ RECEPTION وصول المعلومة إلى سمع المتعلم باعتبارها مستقبلا (ce qui est entendu)  
 « العقبات المحتملة المسببة للتسرب: مشكل الانصات، ومن تظاهراته عدم السماع الجيد للإرسالية أو استيعابها البطني. من طرف المتعلم.

« المحطة الخامسة: الفهم/ COMPREHENSION يرتبط التسرب واضطراب الإرسالية فيما فهمه المتعلم انطلاقا مما سمعه وأصغت إليه.  
 « الحواجز المحتملة المسببة للتسرب: التي قد تسبب في تسرب / اضطراب جزء (نسبة) من الإرسالية ترتبط بفهمه غير الصحيح للغة، واعتماد مفردات غير مناسبة (vocabulaire non adapté)

« المحطة السادسة: القبول والتأويل/ INTERPRETATION et ACCEPTATION : تهم تفسير المتعلم للمعلومة وتأويل مضمونها ودرجة اقتناعه بها وقبولها.  
 « العقبات المحتملة المسببة للتسرب: الأفكار المسبقة والتمثلات الراسخة في ذهنه باعتبارها أفكار مسبقة Idées préconçues تعرق عملية التعلم، إلى جانب مرشحات أخرى (Des filtres) مرتبطة بالجانب السيكلوجي والمعرفي للمتعلم.  
 « المحطة السابعة: التخزين/ MEMORISATION يتعلق الأمر بتخزين المتعلم للمعلومة في ذاكرته كمكتسب جديد هو نتاج للتعلم المنجز.  
 « العقبات المحتملة المسببة للتسرب: مرتبطة بدرجة اقتناع المتعلم بالمعلومة (ذاكرة انتقائية / mémoire sélective).

الحصيلة: خلال المسار الذي تعبّر عنه المعلومة كإرسالية من المدرس إلى المتعلم أو العكس، نتعرض لعملية تسرب / ضياع لنسبة من مضمونها المعرفي وحمولتها الوجدانية (Déperdition du message)، بفعل اعراضها من قبل عناصر تشويش متعددة (Divers filtres)، فينجم عن ذلك ضعف الحصيلة التي تترسخ في ذهنه.



▪ وفي دراسة بعنوان "معلم القرن الحادي والعشرين" لأحمد عوضه الزهراني

ويحيى عبد الحميد إبراهيم<sup>328</sup>، في إطار الحديث عن التوجهات القائمة على دمج المعرفة بالتواصل والتكنولوجيا، المعروفة اختصاراً بـ ITC<sup>329</sup>، قدم الباحثان نموذجاً ليرم التعلم في فصول الدراسة بالقرن الحادي والعشرين، يشير إلى أن قدرة المتعلم على الاحتفاظ بالتعلم تتحقق كالآتي:

١- تتحقق قدرة المتعلم على الاحتفاظ بالتعلم بنسبة 5% في بيئة تعليمية قائمة على التلقين والمحاضرة التقليدية من قبل المدرس.

٢- ترتفع هذه النسبة إلى 10% حين تنصب البيئة على عمليات القراءة غير التفاعلية، وتبلغ 20% داخل البيئة التي تكفي بالخبرات المسموعة أو المشاهدة.

٣- تصل النسبة إلى 30% في بيئة تعليم تقوم على التوضيح والتفسير لنماذج ممثلة لمفاهيم التعلم.

٤- ترتفع قدرة المتعلم على الاحتفاظ بالتعلم إلى 50% من خلال النقاش بين مجموعات، وتبلغ هذه النسبة إلى 75% إذا تأخذ بيئة التعليم ممارسة عملية فعالة من خلال التعليم بالعمل.

٥- تبلغ نسبة قدرة المتعلم على الاحتفاظ بالتعلم إذا ما فتصل إلى 90% من خلال التواصل مع الآخرين بخرص الاستخدام الفوري للمعرفة المكتسبة في مواقف حياتية.

#### ٦- ما هو الحل لتقليص احتمال التسرب في الإرسالية اللفظية؟

إن توفيق المدرس في تمكين المتعلم من الاحتفاظ بنسبة عالية من التعلم (الموارد المتكسبة) والتقليل من مخاطر التسرب في الإرسالية رهين بعدة عوامل منها:

١- ضبط المدرس للمعرفة المتعلقة بالمدرس، واحترام مقتضيات النقل اللفظي؛

٢- التسلح بترسانة لغوية مناسبة للمادة، تسهل قدرة المدرس على التعبير باستعمال ألفاظ معبرة من صميم المادة، مع مراعاة المستوى الإدراكي للمتعلمين؛

٣- تحكم المدرس في آليات لغة الجسد بمختلف مكوناتها، ومن مقتضيات التواصل التموضعي وهو يقف أمام المتعلمين أو يتحرك بين الصفوف داخل الفصل الدراسي؛

٤- توفير بيئة مناسبة للتعلم، تتوفر فيها المعينات الفيزيائية (ضجيج وأجوية جماعية)؛

٥- الانتباه إلى المعينات السيكلوجية التي تعيق وصول الإرسالية اللفظية؛

٦- التحكم في أشكال العمل اللفظي والتقنيات التثبيط وأنبيات الحوار.

وترتبط الحلول المقترحة بالمحيط الذي تتم فيه عملية التعلم وبمكونات العملية التعليمية التعلمية التي هي وضعية تواصلية أيضاً، ومنها:

٧- وعي المدرس بالمحطات التي تعبرها الإرسالية منه كمرسل إلى المتعلم كمستقبل.

328 - د. أحمد عوضه الزهراني - يحيى عبد الحميد إبراهيم " معلم القرن الحادي والعشرين " مجلة المعرفة .

عدد 211، السنوية 2012، ص 5 <http://www.almareeth.net>

329. ITC (INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGY IN EDUCATION) & CURRICULUM FOR SCHOOLS AND PROGRAMME OF TEACHER DEVELOPMENT - UNESCO ; [www.unesco.org-della-da-vista](http://www.unesco.org-della-da-vista) 20- 4 - 2018



❖ أهمية التواصل غير اللفظي بالنسبة للمدرس: تكمن أهمية التواصل غير اللفظي أنه يزود المدرس بعدد من الشفرات والذكوات، تساعد في أداء مهامه بالفصل، بحيث:

- ❖ يشد انتباه التلاميذ، ولا يضطر إلى قطع طرحه، لإثارة انتباه تلميذ شارد؛
- ❖ يعطي انطباعات لدى التلاميذ بمتابعته كمدرس لكل ما يدور حوله المدرس داخل الفصل؛
- ❖ يمكنه من رسم صورة عن شخصيته في نظر المتعلمين: هيبته وحركته وإشاراته؛
- ❖ يدعم خطابه اللفظي، فهو يرسل عدة شفرات تدعم الدلالة اللغوية المنطوق بها، يستعمل في ذلك عدة أنظمة نسقية كبرى من أهمها نسق الوجه، ونسق اليدين، ونسق الجسد، ونسق الرجلين، مع الإشارة إلى أن لكل نسق، معجم خاص من الهيئات والحركات والإشارات والإيماءات.

#### ❖ التواصل والأنساق غير اللفظية: تتضمن:

- ❖ حركات الأجسام Kinesic وأوضاع الجسد Postural، مثل التواصل بالإشارات، تعابير الوجه وحركات اليد والذراع، وأوضاع الجسد؛
  - ❖ الإشارات الدالة على القرب أو ما يعرف بالشموسية أو Proxémique، وهي تهم ما يتعلق باستعمال الإنسان للمجال كحيز مكاني (انظر سياق تغيير فضاء التعلم)؛
  - ❖ التواصل المعتمد على الحواس الخمس من لمس وشم وذوق وبصر وسمع؛
  - ❖ التواصل الشبهي: يتضمن أنساق تقوم على انتهاء إنتاجها الإنسان ويستعملها كآليات والحلي، والأدوات (مسطرة، قلم...)
  - ❖ التواصل المؤسسي: يرتبط بأنواع التنظيمات الاجتماعية، والأنساق التي تتصل بروابط القرابة والعادات والأعراف والتنظيم الفضائية والديناميات؛
- كما حدد هاريسون عدة عناصر تتصل بالتواصل غير اللفظي<sup>303</sup>، وحصرها في:
- كل التعابير المنجزة بواسطة الجسد (حركات، ملامح...)، وتنتمي إلى شفرة الإنجاز؛
  - العلامات الثقافية كطريقة اللباس، وتتمثل في الشفرة الاصطناعية؛
  - استعمال المجال والديكور، وتمثل الشفرة السياقية؛
  - الآثار التي تحدثها أصوات واللوان، مثل: نظام إشارات المرور، وهي الشفرة الوسيطة.

#### 2-2-2 - قراءة في الأنساق غير اللفظية للتواصل:

❖ الحركات الجسدية (Le gestuel): حركات تصدر عن الإنسان خلال تواصله مع الآخر، أما بالنسبة للمدرس، فهي تعني الحركات الجسدية، والإيماءات التي يقوم، بشكل إرادي أو غير إرادي، وهو يتواصل مع المتعلمين داخل الفصل الدراسي مثل الحركات التي تفيد الإشارة أو الرفض أو التوقف أو التعزيز أو شكل وحجم الأنياء...

❖ هيئات الجسم (Les Postures): يقصد بها الهيئة التي يتخذها الجسم البشري

<sup>303</sup> - Harrison RP et al. (1972), "La communication non verbale Littérature", Le Journal Communication, Vol. 22, pp. 460-476



أو أحد أعضائه تجاه علامة مرجعية محددة<sup>334</sup>. وقد حدد " ويليام جيمس W. James " هينات الجسم في أربع هينات أساسية هي:

- هيئة الانتباه: attitude attentive، تتصلب الأعضاء ويميل الجسم والرأس نحو الأمام؛
  - هيئة الرفض: attitude de rejet، يتحرك الجسم أو الرأس في الاتجاه المعاكس للمخاطب؛
  - هيئة الاستناد: attitude d'expansion، تشير إلى اعتزاز بالنفس أو تكبر برفع الرأس والكتفين والصدر؛
  - هيئة الانكماش: attitude de contraction، وضعية خضوع أو الاكتئاب، الرأس منسد على الصدر والكتفان ساقطان نحو الأسفل والجسم في حالة انغلاق..
- ❖ تسق اليدين: يتضمن عدة حركات تهم إيماءات الكتف والذراع، وحركات اليد والأصابع.

### صور لقادة سياسيين معبرة عن حركات تهم الذراع وحركات اليد والأصابع



#### • أهمية الإشارات اليدوية:

- تنقل خطاباً: فهناك إشارات مرموزة ذات دلالات محددة: حركات تهديد، تسامح، استعطاف وتوسل، أمر بالصمت.
- تعيد المعرفة المعبر عنها شفويًا: سر على اليمين، قلب.
- تدعم الخطاب لإقناع الطرف الآخر.
- تترجم المشاعر والأحاسيس: قوثر، خجل، إحسان بالصداق.

#### • أمثلة عن الإشارات اليدوية:



صمت

<sup>334</sup> - DABADIE G., DEJOIE D. « Enfant autiste et communication – poursuite de l'élaboration d'une échelle d'évaluation », Mémoire d'Orthophonie, Université Lille, 1995, p198



الأذرع مفتوحة، راحة اليد مبسوطة



منفتح على  
الأخر ومشجع له  
للتدخل  
والمشاركة

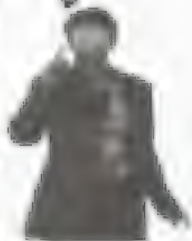
اليدين معقودتان على الصدر  
Les bras croisés



أنا منطقة ومنطوية  
على نفسي  
أنا غير موافقة  
أنا في مزاج سيء

الأصبع موجه نحو  
الأعلى يشير إلى  
أعلى

Retenez bien  
ce que je vais  
vous dire



أهمية الخطاب

واقف في مواجهة  
المتعلمين واليدين  
على الخصر

أنا السلطة  
لاحقوا قوتي  
وسيطرتي



وضعية اليد الأمرة



أمر بالتوقف...

- توقف عن الكلام  
- قف مكانك

أصابع اليد منقبضة والإبهام إلى أعلى  
l'index pointé vers le haut



حركة تعني:  
- "جيد" عند العرب  
والغربيين  
- رقم "واحد" عند  
الإيطاليين  
- "مها لك" عند البولنديين

توجيهات للمدرس عند استعمال حركات اليد:

- تجنب حركات الأيدي المستقرة كحركة التهديد؛
- استخدم الذراعين واليدين للتوضيح أكثر مع الحفاظ على توازن الحركات؛
- مع حركة الذراعين واليدين متوازلة ومترافقة مع صوتك؛
- لا تحركهما بسرعة شديدة أو ببطء شديد.



## تعبير الوجه / Les expressions du visage



• **تعبير الوجه ودلالات التواصل**  
غير اللفظي: يتميز وجه الإنسان بأنه قادر على التعبير عن عدد لا يحصى من المشاعر كون أن ينطق بكلمة واحدة، وتتخذ هذه التعبيرات صبغة إنسانية عالمية مثل: القلق، القبول، الرفض، الحزن، الفرح، الغضب، الاحتقار، الدهشة، الخوف، الإرهاق، التوتر، الاستمزاز.

## ■ أمثلة معبرة عن نسق الوجه

### القلق

عندما يضم شخص شفته بطريقة تجعلها تختفي، فهذه علامة واضحة و شائعة بأنه قلق. هذا السلوك غير المتقوّد يعرف باسم ضم الشفتين

صورة للرئيس المصري السابق حسني مبارك في حالة قلق



ضم الشفتين  
بحدة حتى  
يختفي

### الغضب :

تظهر ملامحه على الوجه ، بثلاث علامات مميزة على وجه الغاضب: شد بين الحاجبين، وتوخيح العين، وتضييق الشفاة بشكل واسع

الصورة :  
لباراك أوباما  
رئيس الولايات المتحدة الأمريكية



شد بين  
الحاجبين  
توخيح العين  
تضييق الشفاة  
بشكل واسع

### الاستمزاز

يمكن قراءته على الوجه بعدة علامات :  
حدة نظرات العينين  
- تجعد الأنف -  
رفع الشفة العليا

صورة للرئيس الأمريكي السابق بيل كلينتون



تحد الأنف  
حدة النظرات  
رفع الشفة العليا

### الاحتقار :

شعور بالدونية يعبر عنه شخص إذا شخص آخر بعلامة واحدة، يمكن قراءتها على الوجه وهي تد إحدى زوايا الشفاة إلى الخلف

الصورة :  
لارئيس الأمريكي السابق جورج بوش الابن



شد إحدى  
زوايا الشفاة  
إلى الخلف



## الخشوف:

- شعور قوي وجزع تجاه خطر، يقسم إلى نوعين :
  - ❖ **خشوف موضوعي** : ينشأ عن مواقف تهدد الإنسان بأخطار حقيقية كالخشوف من الحيوانات المفترسة
  - ❖ **خشوف غير موضوعي (رهاب)** : ينشأ عن مواقف لا تهدد الإنسان بأخطار حقيقية كالخشوف من الظلام أو من الأماكن المغلقة
- هناك أربع علامات واضحة تظهر على وجه الخائف

صورة تلتزم  
المصري السابق  
حسني مبارك، قبل  
قلعه بقتيل



أثار الدهشة وقد بين المتحجبين  
ارتفاع الجفن العلوي للعين  
شد في الجفن السفلي للعين  
امتداد الشفة العليا ناحية الأذن

❖ **الابتسامة**: هي إحدى لغات الجسد، ووسيلة من وسائل الاتصال غير اللفظي لدى الكائن البشري، وهي أداة قوية وفعالة يستعملها الإنسان للتودد والتقرب والتخاطب، وهي تعتمد بمختلف أنواعها على تحريك عضلات الوجه، وهناك:

« **الابتسامة الصادقة**: تؤثر المشاعر الحقيقية على عضلات جانبي الوجه بالتساوي، فتولد ابتسامة حقيقية صادقة، هذه الأخيرة تحتاج إلى مجموعتين من العضلات: المجموعة الأولى موجودة حول الفم وبالإمكان تحريكها إرادياً، والمجموعة الثانية موجودة حول العينين ولا تستجيب بحركتها إلا للمشاعر الحقيقية وهي تدل على علامة الابتهاج العفوي وصدق المشاعر.

« **الابتسامة الزائفة**: ابتسامة مصطنعة، لكونها غير متسقة مع حقيقة المشاعر، فإذا كانت المشاعر زائفة، فإن حركة عضلات الجانب الأيسر من الوجه تفضح الإحساس الكاذب، لأن عضلات الجانب الأيسر من الوجه أكثر تحبيراً من عضلات الجانب الأيمن.

« وهناك أنواع أخرى من الابتسامة، مثل: ابتسامة الخجل، والقلق، والسخرية، والغضب...

وتكتسي الابتسامة أهميتها داخل بيئة الفصل الدراسي في كون ابتسامة المدرس في وجه المتعلمين تسهم في خلق جو ودي بعيد عن التوتر، مما ييسر عملية الإقبال هؤلاء على التعلم، وقد أثبتت الدراسات العلمية أن الابتسامة تحارب التوتر، فقد تبين أنه حين يرسم الفرد ابتسامة على وجهه حتى ولو كانت مصطنعة، فإن جسمه يفرز هرمون الأندروفين وهو هرمون السعادة، فيختير مزاجه نحو الأفضل، ويؤثر إيجاباً على من هم حوله.

وعليه يمكن للمدرس أن يوظف الابتسامة لخلق جو ودي داخل الفصل، كما يمكن توظيفها لضبط الفصل ومعالجة تلميذ مشاغب ودياء وتسيير عملية التفاعل داخل الفصل.

❖ **إيماءات الرأس**: في إطار الحديث عن تسق الوجه والتواصل يمكن حصر عدد كبير من الشغرات الحركية والإيمائية تتكون من: إيماءات الرأس، إيماءات الشعر، إيماءات الجبهة،



إيماءات الحاجبين، إيماءات العين، إيماءات الأنف، إيماءات الفم، إيماءات الذقن، إيماءات الوجنتين.

يستعمل الفرد الإيماءة بالرأس في معظم الثقافات للدلالة على الموافقة أو الرقض، وهي أداة قوية للاقتناع، فالإيماءات السريعة تدل على قلة صبر المستمع الدائم بها وأنه أنصت إلى ما يكفي ويريد إنهاء الحديث، أو يريد دوره في الكلام، أما الإيماء ببطء فيدل على أن المنصت مهتم بما يقوله المتحدث. وتعتبر الإيماءة بالرأس أداة ممتازة لتوليد الألفة بين المدرس والمتعلمين، لأنها تؤكد لديهم مشاعر إيجابية تجاه المدرس مما يزيد احتمال النشاط والمشاركة...

#### ❖ التواصل غير اللفظي وتوظيف النظر / La vue :

« أهمية النظر ضمن باقي الحواس: يعتبر النظر أول قناة تستعمل للتواصل بين الأفراد، فتبادل النظرات قناة تواصلية يمتاز تنقل عندها من الأحاسيس والسلوكيات وردود الأفعال؛ مثل التحدي والتهرب والخجل والاحترام. علما بأن النظر يظل سلوكا ذي حمولة سوسيوثقافية، تختلف دلالاتها من أمة لأخرى؛ مثلا La politesse في أوروبا تقتضي النظر في المخاطب، بينما في إفريقيا أو اليابان تقتضي خفض النظرات إلى أسفل. لكن النظرات خلال وضعية تحاور وجها لوجه، ترتبط بشكل ضيق مع حمولة إرسالية التلقية ودرجة عصتها أو خفتها، لاعطائها دلالة معينة على مستوى القيمة<sup>335</sup>.

« وظيفة النظر في العلاقة اليداغوجية: يمكن النظر طرفي هذه العلاقة من التفاتن البيني؛ فمن جانب يحتاج الأستاذ إلى اهتمام المتعلمين وانتباههم إليه عبر النظر، بينما يمكن هؤلاء من التعبير عن أحاسيس مختلفة بواسطة نظراتهم: الاهتمام، الدعم، الحب، التقدير، الكراهية... إن طبيعة النظرات تقدم صورة عن نفسية المدرس كمرسل أو مرسل إليه؛ إن لحركة العينين عدة دلالات على مستوى التواصل غير اللفظي؛ فنظرات الأستاذ إلى المتعلمين قد تنم عن حرارة واهتمام بهم ورغبة في الإقادة، أو عن برود ولاسيلاة وتعالى، كما أن النظرات المغمضة بالصنق في الأداء تذيب التنافر بين الأستاذ وتلاميذه، وتنفعهم إلى الانخراط في الأنشطة، كما أن التحديق مباشرة في وجه الآخر يكون دلالة على الصراحة والوضوح، ويعطي إحساسا بالثقة، بينما يعطي تكرار النظر لأسفل إحساسا بالتواضع، فَمَا يَكْشِفُ نَوْرَانَ الْعَيْنِ فِي اتِّجَاهِ عُلُوِّي عَلَى الْإِحْسَاسِ بِالْتَعَبِ أَوْ الْبَحْثِ عَنْ مَعْلُومَةٍ غَائِيَةٍ مَثَلًا.

إن كل نظرة تحمل إرسالية محددة يعبر عنها أحد طرفي العملية التواصلية:

❖ النظرة المتعالية: تنم عن أنانية، فتؤكد لدى التلميذ رد فعل بالرقض، والعزوف عن تتبع الدرس؛

❖ النظرة الخنوعة: كتركيز النظرات نحو الأسفل، تنم عن ضعف وعدم قدرة على المواجهة؛

335 - Irène LAUTIER - EXPRESSION- COMMUNICATION- Les mediums de la communication. Le regard- UNIVERSITE LILLE 2- GAAS 2006-07, P 17



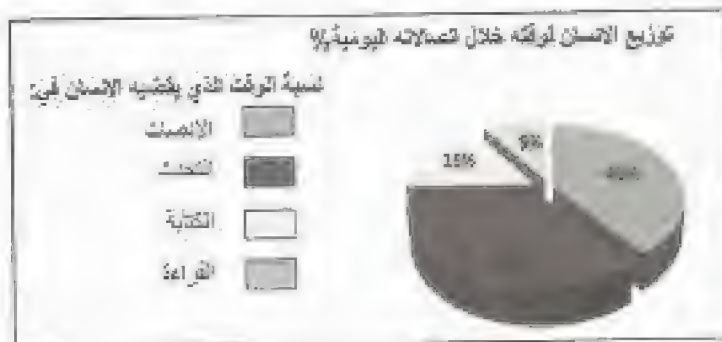
- ❖ النظرة الثابتة: صائفة، تؤكد لدى المتعلم إحساساً بالثقة في النفس، والتعامل الإيجابي؛
  - ❖ النظرة العميقة: تستغرق وقتاً وعمقا أطول، هي دلالة على التركيز والاهتمام بحديث الآخر؛
  - ❖ النظرة الشاردة: تدل على عدم العناية أو الشعور بالملل أو الانشغال بالتفكير في شيء آخر؛
  - ❖ النظرة السطحية: قصيرة، تدل على عدم الاهتمام بالطرف الآخر وبالموضوع من أسسه.
- إن نظرات المتعلم تجاه المدرس تحمل عدة معاني، من أهمها:
- تفادي النظر إلى عيني المدرس: المتعلم يخفي شيئاً؛
  - المتعلم ينحط المدرس بنظراته؛ إنه يحس بالملل ويتجه نحو الشرود وعدم الانتباه؛
  - المتعلم ينظر إلى عيني المدرس بحدّة؛ إنه غاضب أو خائف، أو متعالي.

### « توجيهات للمدرس حول استثمار النظرات كمناسبة للتواصل غير اللفظي:

- ❖ استثمر نظراتك لتحريك روح الانتباه لدى المتعلمين، وزع نظراتك عليهم جميعاً بالتناوب؛
- ❖ تموقع في مكان يسمح لك بالنظر إلى جميع المتعلمين، وزع نظراتك على أرجاء القاعة؛
- ❖ تفادي إطالة النظر إلى متعلم معين دون الآخرين، فذلك نظرات محرجة؛
- ❖ وجه نظراتك نحو التلميذ المنشغل بالحديث مع زميله؛
- ❖ احرص على تثبيت النظر أثناء الحديث مع المتعلم، حاول ألا ينصرف نظرك عنه وهو يتحدث، فإن تحول نظراتك عنه يعطيه انطباعاً سلبياً.

### ❖ التواصل وفضائل الانصات:

« أهمية الإنصات: يعطي الإنسان نسبة كبيرة من وقته في الإنصات خلال اتصالاته اليومية، وهو ما يؤكد أن الإنصات يحتل مرتبة متقدمة ضمن أنشطة الفرد اليومية. ولذلك تم إيلاء الإنصات أهمية متزايدة في المناهج التربوية بعدد من البلدان، ومنها الولايات المتحدة الأمريكية يركز منهاجها الدراسي على تعلم هذه المهارة، إذ أضيفت في سنة 1978 إلى المهارات الأساسية في التعليم الأمريكي العام وهي: القراءة، والكتابة، والحساب، والنطق، والإنصات.





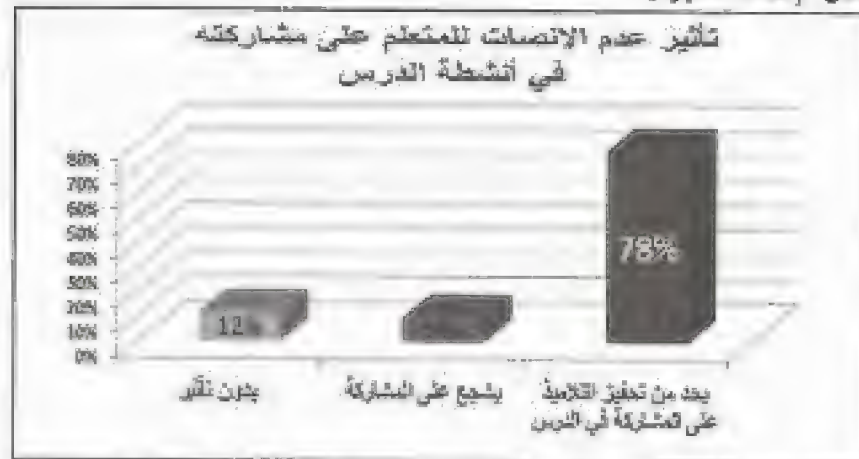
#### ■ مستويات الإنصات عند الفرد:

- المستوى الأول: التجاهل وهو أسوأ مستويات الإنصات، يعطى شعوراً سيئاً لدى المتحدث، وقد تصاحبه بعض الرسائل المحيطة كالمقاطعة.
- المستوى الثاني: التظاهر، وهو أقل سوءاً من سابقه، وفيه يتظاهر المستمع بالإنصات.
- المستوى الثالث: الانتقاء، وفيه ينتقى المصغى أجزاء من الكلام المنطوق أمامه.
- المستوى الرابع: الأصغاء المرفق بالانتباه، عملية صحيحة تعطى نوعاً من الرضا للمتحدث.

#### ■ معيقات الإنصات الجيد، متعددة من أهمها: الفروق الإدراكية واللغوية والثقافية بين

الأفراد، والانشغال والشروع أثناء الاستماع، وكذا مقاطعة المتحدث، أو التوقع والتنبؤ بما سيقوله، أو الإنطلاق من التمثلات الراسخة، وإصدار سلوكيات تعبر عن عدم تحمل ما يقوله المتحدث، مثل التعبير عن الملل بحركات اليد أو الرأس.

#### ■ فضائل الإنصات الجيد:



يتجسد الإنصات الجيد عبر عدة سلوكيات ودية منها: الإنصات والبهاشة، ورفع الرأس، وإظهار الطهف، واستخدام الإشارات الإيجابية كإشارة اليد المرحية، أما الإنصات السيئ فيترجم على مستوى تبني الوجه عبر سلوكيات غير ودية تجسدها حركات مثل السخرية والعجوس، والنظر بعيداً، والحيث بالشعر، والتظاهر بالتأليب وغيرها.

ولتتوقع كمدرس في خانة المنصت الجيد:

- انظر إلى المتعلم المتحدث وتجنب تركيز النظر في عينيه، إن تكون منصتاً جيداً ليس معناه أن تنصت بأذنك فقط وإنما بعينيك أيضاً؛
- لا تقاطع المتعلم المجيب، بل انتظره حتى يكمل تدخله، واحرص على منع كل مقاطعة له من طرف زملاءه؛

➤ تعامل مع ما يقال بمصدق، لا تصنع المنايعة عند تدخل متعلم، فقد يتموقف سلباً منك؛

➤ سيطر على المشاعر والانفعالات، التي قد تنتابك لحظة إجابة مستفزة من أحد المتعلمين؛

➤ انتبه للمشاعر غير اللفظية للتلميذ المتحدث، كاحمرار الوجه ورفع الصوت أو الحشجة؛



- ٣٥ شجع المتعلم الخجول على التحدث بتوضيح السؤال له، واستثمر جوابه؛
- ٣٦ تقل الجواب بصدر رحب، فإن كان التلميذ مصوباً، دعم إجابته؛ وإن كان مخطئاً، اطلب التصحيح من آخر، وتغادي أسلوب الاستصغار والتوبيخ في حالة الإجابة الخاطئة؛
- ٣٧ توفر على حس ارتجال الحلول إن وجدت نفسك أمام جواب غير متوقع من متعلم ماكر.

### ❖ الصوت آلية مهمة للتواصل غير اللفظي؛

■ الصوت وميكافزم النطق: الصوت هو أول ما يصل إلى أذن المتعلم ، حتى قبل استيعاب دلالات الكلام المنطوق، ويفتضي الصوت الجيد تحكم الأستاذ في ميكافزم النطق؛ وهو يرتبط بعدة أعضاء صوتية هي: 336

- الجهاز التنفسي يساعد على تشكيل الصوت وتوجيهه من خلال تجويفات متعددة لصدى الصوت؛

- حبلان صوتيين في الحنجرة يتذبذبان لنطق الأصوات؛

- الميكافزم السمعي الذي يقوم بالتمييز بين الأصوات؛

- المخ والجهاز العصبي؛

- جهاز البلع ويشمل اللسان والبلعوم؛

- جهاز الفم ويشمل اللسان والشفاه والأسنان وسقف الحلق والصلب والسقف الرخو والفك؛

وهي تستخدم في تشكيل الأصوات الخارجة من الحنجرة وتعديل هذه الأصوات. إن الأداء الوظيفي الخاطئ في أي من الأجزاء السابقة قد يسبب اضطراباً في النطق.

■ الآليات المرتبطة بالكلام: يعرف الكلام على أنه "الحقل الحركي أو العملية التي يتم من خلالها استقبال الرموز الصوتية وإصدار هذه الرموز" هذا يعني أن الكلام عبارة عن الإدراك الصوتي للغة والتعبير من خلالها أو إصدارها ونظراً لأن الكلام هو فعل حركي فإنه يتضمن التنسيق بين أربع عمليات رئيسية هي: 337

٣٣٦ التنفس: عملية تؤدي إلى توفير التيار الهوائي بالترتيب اللازم للنطق.

٣٣٧ إخراج الأصوات بواسطة الحنجرة والحبال الصوتية.

٣٣٨ رفيع الصوت، أي استجابة التذبذب في سقف الحلق العلوي بالهواء، وحركة الشفتين الصوتية مما يؤدي إلى تغيير نوع الموجة الصوتية.

٣٣٩ نطق الأصوات (الحروف) وتشكيلها، أي استخدام الشفاه واللسان والأسنان وسقف الحلق والأنف لإخراج الأصوات المحددة اللازمة للكلام.

■ موقعة الصوت: ينبع الصوت من الحنجرة، فالنفس يحرك الحبال الصوتية، فيولد عدة نوتات تخرج عبر الفم والأنف، على شكل تعابير صوتية. وعليه فانسجام الأعضاء الثلاثة (الحنجرة والفم والأنف) ضروري لإخراج صوت جيد، وصافي، سهل الاستيعاب.

336 - تمارينات علي، القواعد والتفاعلات في الوسط التدريسي، الفصل الأول / الجزائر 2009- ص 29

337 - تمارينات علي، نفس المرجع السابق ص 28.



■ **نبذة الصوت وحجمه:** يقصد بنبذة الصوت كيفية خروجه من حيز الحدة والارتفاع والانخفاض والسرعة والنفسة، أما حجم الصوت فيهم درجة علوه، فالصوت يجب أن يكون مسموعاً لكي يضمن إتصاف المتعلمين به، إن الحديث بصوت خافت يفرض على المتعلم بذل مجهود مضاعف للاستماع، لكن هذه القدرة تتراجع مع الدقائق لتلاشي، فيتوقف إتصافه للدرس ليتجه نحو الشرود، بالمقابل يتسبب الصوت الجهوري للمدرس في حالة صياح وإرهاق للمتعلم.

■ **الصبيب الصوتي:** يقصد به عدد الكلمات التي ينطق بها الفرد في وقت محدد، فالتخصص العادي ينطق في المعدل 125 إلى 190 كلمة في الدقيقة<sup>358</sup>، ويؤثر الصبيب الصوتي للمدرس في التواصل مع المتعلمين، ذلك أن الصبيب البطيء يؤكد لدى المتعلم حالة خمول، ومقابل ذلك فالصبيب السريع يؤكد لديه حالة توتر، إذ لا يستطيع تتبع شروحات الأستاذ واستيعابها، أما الصبيب المتوسط فيؤكد لدى المتعلم اللامبالاة والشرود، ليبقى الحل الأنجع أمام المدرس هو تنويع الصبيب الصوتي حسب الموضوعات، ودرجة أهمية ما يعرض على المتعلمين.

■ **الوقفات الصوتية والصمت:** يقصد بالوقفات الصوتية توقف الأستاذ عن الكلام خلال الحوار، ليسود الصمت برهة قصيرة، قبل أن يسفرس من جديد، لمنح الفرصة للمتعلمين للتعبير في دلالات الكلام المنطوق واستيعابه. كما يعتبر الصمت، الذي يتخلل الكلام لفترة قصيرة، آلية يمكن للمدرس اعتمادها لتدبير انتباه المتعلمين أو لتنويع المثبرات، بطرق شتى:

- ٣٥- الصمت يساعد على تجزئة المعلومات إلى وحدات أصغر، مما يحقق فيها أفضل ثمار؛
- ٣٦- يمكن أن يجذب الصمت انتباه التلاميذ، ويكون إشارة لتهيئتهم للنشاط التعليمي الجديد؛
- ٣٧- يمكن أن يستخدم التوقف أو الصمت للتأكيد على أهمية نقطة معينة؛
- ٣٨- يوفر وقتاً للتلاميذ لكي يفكروا في مسائل وإعداد أنفسهم للإجابة؛
- ٣٩- يقدم الصمت للتلاميذ نموذجاً لمسلوك الاستماع الجيد؛
- ٤٠- يمكن استخدام الصمت لإظهار عدم الموافقة على سلوك غير مرغوب فيه من قبل متعلم ما.

■ **طلاقة الكلام:** تعني السلاسة والتدفق الذي يربط الأصوات والمقاطع والكلمات والعبارات معاً عند التحدث. وهي مهمة بالنسبة لأداء المدرس؛ إذ عليه أن يحرص على خلق ترابط بين الكلمات والجمل التي ينطق بها، مع التركيز على المخارج الصحيحة للحروف، واعتماد أسلوب التشديد على الحروف والكلمات أو العبارات المهمة، وإذا كانت الطلاقة محسوسة لدى المدرس، فإنه بالمقابل يلزم بكفاي الوعي والتعلم، لما لذلك من أثر سني على المتعلمين قد يولد لديهم ردود فعل سلبية تتخذ شكل:

- سخريّة من الأستاذ في حالة ضعف شخصيته؛
- شرود في حالة عدم اهتمام المتعلم بالدرس؛
- توتر لدى المتعلمين النجباء الراغبين في تتبع الدرس، لما يجتونه من صعوبة في تتبع فقراته.

<sup>358</sup> - د. أحمد ماهر كيف، ترفع مهاراتك في الاتصال، دار النشر: دار الجمعية - الإسكندرية 2014، ص 183



### ❖ الهدام والروائح والتواصل غير اللفظي:

« الهدام: المظهر العام للفرد، وهو بالنسبة للمدرس أول ما يلاحظه المتعلمون، حتى قبل تحدثه، يصنف ضمن العلامات الثقافية المؤثرة في التواصل، تكمن أهمية في كونه جزءاً من شخصية المدرس وجانيته المهنية، فالهدام وظرفية الثياب يمارسان تأثيراً قوياً على المتعلمين، إن شكل الملابس التي يرتديها الفرد تعبر عن شخصيته وحالته المادية، وتحدد إلى حد بعيد طريقة تواصل الآخر معه؛ إن شخصاً ذو ملابس غير نظيفة، وشعر غير مرتب وحذاء مخبر قد يعطي انطباعاً بأنه قليل الاكتراث بنفسه، ومقابل ذلك فالملبس النظيف المتناسق الألوان وقصات الشعر العادية تؤثر إيجابياً في التواصل غير اللفظي. إن المظهر الجيد يخلق انطباعات إيجابية لدى المتلقي، خاصة إذا كان هذا الأخير في سن المراهقة كالمتعلم، أنه ينعكس كقدوة على المتعلمين، ويمكن أن يوجهي بالوقار ويبعث على الطمأنينة وإشاعة روح النظام والفعالية. وفي أحيان كثيرة تفرق عن إهمال الهدام أثر مؤثرة على التواصل، منها أن يصبح المدرس مدعاة لسخرية المتعلمين الذين يعتبرون إهماله لهندامه معرة اجتماعية تمل على البخل فينتقصون من مكانته مهما كانت كفاءته العلمية، ويركزون على مثالب مدرسه وتغزاته الجمالية من قبيل حذاء غير ملصق أو سلسلة سروال مفتوحة أو ملابس مجمعة، أو بها عيب ما ...

« العطور والروائح: من وسائل الاتصال غير اللفظي، تعطي رسائل عن ذوق الشخص وطبيعة عقله، بل ومستواه الاجتماعي والصحي. وتلعب العطور أيضاً دوراً كبيراً في نجاح المواقف الاتصالي أو إخفاقه، فغالباً ما يفرق الفرد من الأشخاص الذين تنبعث منهم روائح غير طيبة كرائحة العرق. بينما يفتح ن تجاه الروائح الزكية ...

### 3 - معيقات التواصل داخل الفصل الدراسي وسبل تجاوزها:

تقديم: تتواصل عدة أطراف أثناء تدبير أنشطة الدرس: المدرس باعتباره موجهاً ومنشطاً لجماعة الفصل، والمتعلمون في علاقاتهم مع بعضهم البعض، ومع المدرس، في ظل ضوابط منظمة لسير العلاقات، داخل فضاء للتعليم يتكون في غالب الأحيان من الفصل الدراسي، هذا الأخير يحيط به مجال جغرافي حي، لذا ففعل التواصل يؤثر فيه عدة عناصر، سواء من داخل بيئة الفصل الدراسي أو من خارجه، سلباً أو إيجاباً، كما أن الضوابط الناظمة قد تتعرض للخرق أو للتجاهل مما يؤثر سلباً على التواصل البيداغوجي وعلى سير التعلم.

#### 3-1- المعوقات والمشاكل التي تحد من التواصل داخل الفصل الدراسي

يقصد بالمعوقات كل ما من شأنه أن يحد من فاعلية التواصل بين طرفي العملية التعليمية التعليمية، فهي جميع المؤثرات التي تؤثر سلباً أو تمنع عملية تبادل المعلومات أو المشاعر ما بين المرسل والمستقبل أو تعطلها، أو تؤخر وصولها أو تشوه معانيها<sup>309</sup>.

309 - رجعي مصطفى عليان وآخرون، الاتصال والعلاقات العامة، دار سفاء للنشر والتوزيع عمان 2005



وتتعدد التصنيفات لهذه العوائق؛ فهناك من يصنفها حسب:

■ أصولها إلى: <sup>340</sup>

- عوائق من أصل سيكولوجي: obstacles psychologique، ترتبط بسن التعلم ونمو الطفل؛
- عوائق من أصل نيداكتيكي: obstacles didactiques، ترتبط بمنهجيات التدريس ووسائله؛
- عوائق من أصل إبستمولوجي: obstacles épistémologiques، ترتبط بالمادة الدراسية ودرجة صعوبتها.

■ مصدرها: <sup>341</sup> منها ما يتعلق ببيكولوجية المرسل والمتلقي، ومنها ما يتعلق بالسياق

الاجتماعي والجغرافي والسوسيوثقافي<sup>342</sup>، ومنها ما يتعلق بالخطاب:

- معيقات ترتبط بالمرسل: ترتبط بقاء التواصل لدى المدرس أو المتعلم، كخلل في النطق أو سرعة في الكلام أو صوت خافت... أو ذات صيغة نفسية كضعف الشخصية أو انكماشية أو سرعة الغضب؛

- معيقات ترتبط بالمستقبل: ضعف حافزية التلميذ، والسوفف من المادة، أو عجز عن فك رموزها.

- معيقات ترتبط بالسياق المادي: تتعلق بالمعطيات المادية الموجودة بالفصل الدراسي، تنظيم قاعة الدرس، مستوى الإنارة والتهوية، درجة الاكتضاض، الضجيج؛
- معيقات ترتبط بالخطاب: درجة صعوبته، ووفرة المتعلم على استيعابه والتجاوب معه.

#### ■ المعوقات التي تحدث من التواصل داخل الفصل الدراسي:

■ معوقات فيزيقية، مرتبطة ببيئة العمل، <sup>342</sup> أي بيئة الفصل الدراسي، وهي متعددة أهمها:

- ضوضاء تصدر من خارج حجرة الدرس: مصدرها البيئة الحية المحيطة بالفصل والمؤسسة، مثل ضجيج وسائل نقل أو ورشات مجاورة، أو صراخ تلاميذ بالملاعب الرياضية المجاورة؛
- ضوضاء داخل قاعة الدرس: ضجيج، وبشوشة بين التلاميذ، ضحك، أجوبة جماعية؛
- قاعة معيقة أو العكس: فضعف الإنارة بالفصل يؤثر سلبا على تتبع أنشطة الدرس، كما أن تفاعل أشعة الشمس مع زجاج النوافذ قد تؤثر على المقرئية بالمجرة، كذلك يشيخ عدم وضوح وثائق معروضة في رنود فعل من قبل المتعلمين تؤثر سلبا على التواصل؛
- سوء التهوية داخل القاعة، يخلق بيئة ضاغطة تحلق الأنفاس وتؤثر على التركيز خاصة في ظل الاكتضاض بالفصل، أو بفعل إغلاق باب الفصل ونوافذه بشكل مستمر...

■ معوقات سيكولوجية: ذات علاقة بالحالة النفسية للمدرس أو المتعلمين، وهي تنقسم إلى:

■ معوقات سيكولوجية مرتبطة بالمتعلمين، فتركبتهم غير متجانسة. (انظر الكاريكاتير)

<sup>340</sup> - مصوغة نيداكتيك مادة الرياضيات 2010، وزارة التربية الوطنية المغرب.

<sup>341</sup> - العربي الشيماني، التواصل التربوي: قضايا تربوية ورهانات جوة التربية والتكوين 2005، الدار البيضاء، ط1 من ص: 39 - 40.

<sup>342</sup> - عامر سعيد ياسين الاتصالات والتدخل السلوكي ط2 دار الكتب الحديثة، مصر 2000 ص ص 142-143.







« المستوى المبدئي لبعض التلاميذ؛ ضعف قدرات التحصيل عند البعض، وعدم قدرتهم على التفاعل أو ملاحقة زملائهم في التحصيل أو إساءة السلوك وعزوف عن القيام بالواجب.

« ميل بعض التلاميذ إلى لفت الانتباه: بسبب العجز عن النجاح في التحصيل الدراسي فيسعون إلى لفت انتباه المدرس وزملاءه عن طريق السلوك المزعج.

« الإحساس بالملل والضعف لرتابة الأنشطة؛ فحالات الشروود وعدم الانتباه تؤثر على استعداد التفاعل والتفاعل الإيجابي مع الرسالة الاتصالية كما أن الشعور بالخلل أو الخوف من السخرية والانتقاه، وعدم الإحساس بالحرية والتلقائية يحد من التفاعل والتواصل...<sup>344</sup>

« تثبيت المتعلم بتمثلاته كمكتسبات قلبية ما قبل مدرسية، سواء كانت معلومات أو مواقف أو أحكام وقيم، تؤثر سلباً على التفاعل والتواصل، وتؤدي إلى ضعف الثقة بين المدرس والمتعلم<sup>345</sup>

« سوء التفاعل الإرسالية واستيعابها من قبل المتعلم والتفاعل معها، مما يطرح إشكالية المعرفة المستوعبة؛ فهما كانت شروح المدرس مستفيضة، فالمتعلم يستوعب ما يريد وفقاً لقدراته.

« ضعف انتباه الراجعة، تتمظهر في سوء إرجاع الأثر من قبل المتعلم، وهو إرجاع يسترشد به المدرس ويتواصل من خلاله بفعالية معه.

« ضعف قدرة المتعلم عن التعبير بسبب خلل قدرته بالسمع أو البصر أو النطق...

■ **المشاكل الجماعية:** هي أخطاء سلوكية تعبر عنها جماعة الفصل ككل، مثل:

- عدم التزام المتعلمين بقواعد العمل المتفق عليها في إطار ميثاق الفصل والتعاقد الديقراطي.
- الاستجابات السلبية لجماعة الفصل نحو زملاءهم المشوشين، كتنقيطهم لسلوك مبني وتشجيعه.
- انخفاض الروح المعنوية للمتعلمين بسبب الاجتهاد أو افتقارهم لحافز للتعلم لأسباب ذاتية أو موضوعية؛ درجة اقتناع المتعلم بالخطاب المدرسي أو رتابة الأنشطة.

« **مشاكل وصعوبات مرتبطة بالمدرس، تعميق التواصل الديقراطي، وهي متنوعة:**

■ **صعوبات مرتبطة بضعف كفايات المدرس:**

- معرفية، كمعاناة المدرس من نقص معارفه، وعدم إلمامه بتخصصه إماماً جيداً، مما يؤدي إلى صعوبة توصيل الإرسالية إلى تلاميذه وبالتالي فقدان الثقة فيه من طرف المتعلمين.
- مهنية، مثل العجز عن تمييز القسم، أو سوء اشتغاله على الدعامات، أو سوء استعماله السبورة أو عدم تحكمه في آليات الحوار الديقراطي، أو صعوبة في صياغة الأسئلة.

■ **صعوبات مرتبطة باليات التواصل غير اللفظي لدى المدرس كمنشط منها:**

- الصوت: وجود خلل في النطق؛ مثل اللكنة واللغ والفاقة والتأتأة، أو سرعة نطق الكلام، أو خفوت الصوت فيصبح غير مسموع، أو الزعيق وعلو طبقة الصوت إلى الحد الذي يتحول معه إلى صراخ يصيب بالصداع، فيحد من قدرة أذهان المتلقين عن التركيز والاستيعاب<sup>346</sup>، أو بطيء ترتيب عمل، يؤدي إلى التراخي ويحد من انتباههم.

344 - حجاب محمد منير؛ المداخل الأساسية للعلاقات العامة؛ المتخل الاتصالي، دار الفجر للنشر والتوزيع

القاهرة، مصر، ص 67

345 - نفس المرجع السابق، ص 67.

346 - عبد الجليل الموسوي؛ التواصل؛ مفهومه، كفاياته، عوائقه، ص 13 [www.pi.edunet.tn/maousoua](http://www.pi.edunet.tn/maousoua)



- النظرات: مخرجة، ياردة، متعالية، ساخرة، غتوعة.
- حركات الجسد بهلوانية: اكماش هيئة الجسم، أو هذام غير متناسق، إيماءات الجسد وإشارات يذوية مثيرة للانتباه ...
- سوء استعمال المدرس للعلامات غير اللغوية كالأشارات والملاحم الصغيرة والحركات وأوضاع الجسم والانصبات عند التواصل مع المتعلمين.
- سيادة جو الترهيب في الفصل الدراسي، من مظاهره: الانضباط انصارم الذي يصل أحياناً إلى عبكرة الفصل، واعتماد أسلوب التهديد والتعنيف من قبل المدرس، الذي يصل في بعض المستويات الدراسية الدنيا إلى العقاب البدني.
- سوء تعامل المدرس مع المتعلمين: يتخذ عدة مظهرات مثل تجاهل المدرس المتعلمين، وتركيزه على النقد الجارح وإغفال التحفيز، والتعبير عن عدم التقدير للمتعلم. وفيهم المدرس القاصر لدره داخل الفصل الدراسي: التربية أم التعليم، أم هما معا.
- اعتماد أدوات للتبليغ التعبيرية والمكتوبة واللغوية غير مناسبة، مثل:
  - رداءة الخط وعدم وضوح الكتابة وسوء ترتيب المعلومات على السبورة، مما يحد من جدوى استعمال هذه الوسيلة، ومن استعمال بعض وسائل التبليغ فوقيا.
  - ضعف التبليغ عند المدرس بسبب عجزه عن صياغة إرسائيات واضحة سهلة الاستيعاب، فأخذ يعين الاعتبار حاجات المتعلمين واهتماماتهم ومسؤولهم الإدراكي<sup>347</sup>.
  - اقتصار آدات المدرس على انجوائب اللفظية، بفعل ضعف الإمكانيات التي يتوفر عليها، أو رفضه تجديد آداء، مما يعرضه لشيخوخة الأوضاع التعليمية المؤثرة سلباً على التعلل التيداكتيكي، أو تقاصر عن تطوير الممارسة بفعل قناعات خاصة.

### 3-3- سبل تجاوز معوقات التواصل التيداعوجي داخل الفصل الدراسي:

- ❖ بالنسبة للمعوقات الفيزيائية:
  - الحد من الموضوعات الصغار من خارج الفصل الدراسي، بإغلاق الباب أو النوافذ.
  - مواجهة كل تشويش على سحر الدرس، عبر حث المتعلمين على الانضباط والمشاركة في أنشطة الدرس بلهجية، ومنع الأجوبة الجماعية؛
  - الحرص على وجود إضاءة وتهوية جيدة داخل قاعة الدرس.

❖ بالنسبة للمعوقات ذات الطبيعة السيكولوجية: تختلف الحلول المبتكرة من متعلم

لآخر:

■ المتعلم المشارف:

- سمات السلوك: حاضر بجسده غائب بخله.
- اقتراع للتعامل معه: استمرجه بشكل مستمر ومفاجي للمشاركة في أنشطة الدرس.

<sup>347</sup> - محمد أحمد الشامي - الاتصال الإنساني وعلم النفس، دار النهضة العربية بيروت، لبنان 1981 من 43-44



#### ■ المتعلم المتكبر:

- سمات السلوك: يرفض تماماً تقبل أفكار أخرى ويتمسك برأيه.
  - اقتراح للتعامل معه: اقتراحات للتعامل معه: لا تنتقده، استعمل معه نعم ولكن أطرح أفكاره على باقي التلاميذ للمناقشة ذكره بضيق الوقت وباستعدادك لمناقشة أفكاره فيما بعد، على حدة.
- #### ■ المتعلم الحكيم:

- سمات السلوك: رصين، لا يتدخل إلا عند الضرورة.
  - اقتراح للتعامل معه: اجعله معينا مقبداً وأشرکه في أنشطة الدرس في اللحظات الحرجة.
- #### ■ المتعلم المتعالم:

- سمات السلوك: يدعي المعرفة.
  - اقتراح للتعامل معه: اجعل جماعة الفصل تصحح أخطاءه.
- #### ■ المتعلم الخجول:

- سمات السلوك: لا يشارك في أنشطة الدرس، يتعلم بحرص وجهه.
  - اقتراح للتعامل معه: أثني عليه وشجعه على المشاركة وثمن أفكاره.
- #### ■ المتعلم السليبي:
- سمات السلوك: لا يشارك في أنشطة الدرس.
  - اقتراح للتعامل: أثني عليه وشجعه على المشاركة وذلك بتوجيه أسئلة سهلة أو أسئلة ممكن أن تسترعي اهتمامه.

#### ■ المتعلم الذي يجد صعوبة في التعبير:

- سمات السلوك: يعجز عن توضيح جوابه والإفصاح عن آرائه بطلاقة.
- اقتراح للتعامل معه: أمهله قليلاً من الوقت، ساعده على صياغة جوابه، قم بإعادة صياغة ما ذكره.

#### ■ المتعلم مزيج الرد:

- سمات السلوك: يجيب / يتدخل دون إذن وبدون تفكير.
  - اقتراح للتعامل: اشكره على رغبته للإجابة، اطلب منه التروي ورفع الأصبع لأخذ الكلمة.
- #### ■ المتعلم المعارض:

- سمات السلوك: يعترض على كل فكرة يتم طرحها.
- اقتراح للتعامل معه: حافظ على هدوء أعصابك تجاهه، أفعه أن أمكن واستمر معارفه، طرح أفكاره الخاطئة على التلاميذ لمناقشتها.

#### ■ المتعلم الثرثار:

- سمات السلوك: يتكلم في موضوعات خارج موضوع الدرس.
  - اقتراح للتعامل معه: قاطعه بحزم، وراقب التوقيت عند أخذه الكلمة.
- #### ■ المتعلم المشاغب:

- سمات السلوك: يخل على عرقلة سير الدرس.
  - اقتراح للتعامل معه: عامله بهدوء، لا تتركه يستبد بالحوار، اشغله بالأنشطة، عاقبه تربوياً.
- #### ■ المتعلم الخائف:



- سمات السلوك: لا يشارك / يتعلم
- اقتراح للتعامل معه: أسئلة أسئلة سهلة. أثن عليه كلما كان ذلك ممكناً، واجعله يشعر بأهميته.
- المتعلم الفاعل:
- سمات السلوك: يشرح أسئلة خادعة وفيها قدر من الحيلة، يحاول الإيقاع بالمدرس
- اقتراح للتعامل معه: كن يقظاً للأسئلة التي يطرحها، قم بعرضها على التلاميذ للإجابة عليها،
- أشركه في الأنشطة وضعه أمامك.
- ❖ تتجاوز المعوقات ذات الطبيعة الدلالية المرتبطة بالاختلاف اللغوي وبالتسجئة الدلالية
- للالفاظ والأفكار:

- ❖ تفهم الآخر ...
- ❖ تقبل الرأي الآخر ....
- ❖ اتفتح على الآخر.....
- ❖ احترم الاختلاف اللغوي ...
- ❖ اتبذ التعصب...
- ❖ قدر الآخر...

#### 4. 3 - تحفيز المتعلمين على التعلم خلال تدبير النظم:

التحفيز حالة داخلية تدفع المتعلم للانتباه إلى الموقف التعليمي والقيام بنشاط موجه، والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم كهدفه، وتنوع آليات التحفيز التي يمكن أن يلجأ إليها المدرس داخل الفصل الدراسي، ومنها:

- ❖ تنوع أنماط التواصل التداخلي داخل الفصل، كقيل يتنوع أشكال الحوار، ومشاركة المتعلمين فيه. ويتحقق ذلك عبر:
- تفضي اعتماد التواصل وحيد الاتجاه بشكل دائم وفق نموذج التواصل السلوكي، ومنه نموذج "الأسويل الذي لا يتيح أية تغذية راجعة أو تفاعل بين المرسل والمرسل إليه.
- اعتماد التواصل التبادلي وفق ما ورد عند رواد مدرسة بالو ألتو لما يتيحه من تفاعل داخل الفصل وتحقيق التغذية الراجعة، ويكون هذا التواصل ذو اتجاهين أو ثلاثة أو متعدد الاتجاهات.

#### ❖ اعتماد أسلوب التعزيز أثناء تدبير النظم:

- تعريف التعزيز: هو إثابة الجواب المقدم من طرف التلميذ، أو السلوك المرغوب فيه فوراً.
- أهمية التعزيز: يشجع على تكرار السلوك المرغوب فيه، ويؤيد من التفاعل بين المدرس والمتعلمين، كما يحكي روح التنافس بين التلاميذ ويحفظ النظام، ويؤدي إلى توجيه نشاط التلاميذ نحو الرغبة المرغوبة.



#### • شروط التعزيز:

- أن يتم الإثابة من طرف المدرس، بعد الاستجابة المعبر عنها من طرف المتعلم مباشرة؛
- أن تكون الإثابة متناسبة مع نوع الاستجابة، تعكس قيمتها المجهود المبذول من طرف المتعلم؛
- أن تكون الإثابة متنوعة يُعَدُّ للملل والزيادة؛
- أن يراعي التعزيز الفروق الفردية للمتعلمين؛
- ألا يكون التعزيز مفتعلاً فيفقد قيمته وأهميته؛
- أن يعلم المتعلم بانسياب الإثابة، تحقيقاً للقوة وحرجاً على المتعلمين في التعامل مع المتعلمين.

#### • صيغ التعزيز، متعددة منها:

- استعمال العزرات اللفظية: استخدام كلمات مشجعة، وأسلوب الثناء: مثلاً: جيد، أحسنتم؛
- استعمال العزرات غير اللفظية: باستخدام حركات اليدين والوجه والראس؛
- تشجيع التنافس الشريف بين المتعلمين؛
- مكافأة المتعلمين المجدين (التحفيز بالنقط).

❖ إثارة انتباه المتعلمين، خاصة عند تنفي مستوى الانتباه، ويتحقق ذلك بتوظيف إحدى مشيرات تجنيد الانتباه: ( انظر سياق زمن التعلم الصفحة 278).

#### 4- تدبير / إدارة / قيادة الفصل الدراسي وتخليق التواصل:

##### 4-1 - مفهوم متعدد التسميات:

❖ نحدث غاستون مياالاريه Gaston Mialaret 1991 عن إدارة الفصل الدراسي وعرفها بأنها: " مجموعة من العمليات والأنشطة التي يستخدمها المدرس في تنمية أنماط سلوكية مناسبة لدى المتعلمين، وحذف كل أنماط غير مناسبة، وتنمية العلاقات الإنسانية الجيدة، والمحافظة على استمراريتها." <sup>348</sup>

أما Renald Legendre <sup>349</sup> فقد حدد مهام المدرس عند تدبير الفصل الدراسي la gestion de classe بكوليها: "تقتضي توجيه المتعلمين وإيقاعهم على اتصال بمهام التعلم، إن مهمة تدبير الفصل فلامس زمن الحصة وفضاء التعلم وبرنامج الأنشطة والقواعد ومسارات التعلم ونظام المسؤوليات والعلاقات والتقويم والمعارف والموارد البشرية والمادية". أما كمال عبد الحميد زيتون، 2003 فعرفه بأنه: "السلوك التدريسي الفعال الذي ينضج المعارف والمهارات، والذي يكتسبه المعلم وينعكس أثره على أدائه لمهام تخطيط القواعد والإجراءات، وتنظيم بيئة الفصل فيزيقياً واجتماعياً، وضبط سلوكيات التلاميذ، لأجل تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة في الفترة الزمنية المحددة لها." <sup>350</sup>

<sup>348</sup> - تأويلات على: التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي، ص 136-2009  
<sup>349</sup> - Renald Legendre., Dictionnaire actuel de l'éducation, 3e édition, Le déli Éducatif Collection, Guérin, Montréal, (1993, p. 660)

<sup>350</sup> - تأويلات على: نفس المرجع السابق، ص 137



## 2-4- أنماط إدارة/ تدير الفصل الدراسي: 351

ظهر مفهوم الإدارة التربوية في منتصف القرن العشرين، في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا، ليُعم أنحاء العالم، ويعني بقيادة المعلمين وتوجيههم وإرشادهم من أجل تحقيق أهداف متشوقة، وانطلاقاً من مفهوم الإدارة التربوية كمفهوم واسع، تم حصر مفهوم أكثر تحديداً بهم إدارة وتدير وقيادة متعلمي القسم الدراسي، ويعني بتوفير بيئة تعليمية ذات خصائص محددة تسود بالفصل الدراسي، تطبعها علاقات خاصة بين المدرس والمتعلمين، يتم من خلالها التفاعل بين الطرفين من أجل تحقيق فعل التعلم والتعليم.

ويمكن التمييز بين عدة أنماط من تدير القسم الدراسي وقيادته:

### ❖ النمط التسلسلي:

- ❖ تعريف: يستخدم المدرس سلطته ويدير عمله بطريقة إفرادية، بعيداً عن منطق الروح الجماعية وتدير للمتعلمين، فتكون بيئة الفصل الدراسي: بيئية تؤثر وترهب وتعيق للمتعلمين، تخيب أي تفاعل بناء داخلها.
- ❖ سمات المدرس في ظل هذا النمط التسلسلي متعددة من أبرزها:
- ❖ عدم السماح للمتعلمين بأي نقاش داخل الفصل، حيث يحكيرون متقنين للمعارف فقط دون أي مناقشة إلا إذا طلب منهم المدرس الإجابة عن سؤال ما.
- ❖ فرضي المدرس ثرايه على المتعلمين وتخطيط ما يجب عليهم تعلمه.
- ❖ عدم الإيمان بالعلاقات الإنسانية، مع الإبقاء على مساحة واسعة بين المدرس وبين المتعلمين.
- ❖ اعتماد أساليب الزجر والعقاب، مع منح المتعلمين القليل من الثواب والتحفيز.
- ❖ عدم الثقة بالمتعلمين على اعتبار أنهم مجرد قاصرين في حاجة إلى من يتكبرهم بشكل دائم.
- ❖ توقع المدرس باستجابة المتعلمين له في كل المواقف، لذا يعمه الغضب عند مخالفة هذا التوقع.

### ❖ آثار النمط التسلسلي، سلبية تؤدي إلى

- ❖ فقدان الطمأنينة لدى المتعلمين، وتخوفهم المستمر من المباشرة والإدلاء بالرأي.
- ❖ ضعف ثقة المتعلمين في أنفسهم، وانقراضهم للاستقلالية، والقدرة على الاعتماد على النفس.
- ❖ خضوع المتعلمين نحو الطاعة من باب الخوف لا عن قناعة ورضى.
- ❖ ظهور سلوكيات سلبية لدى المتعلمين كرمود فعل كالعتف المدرسي، والنفس، والرغبة في الانتقام وارتكاب الأخطاء لحظة غياب الرقابة إلى جانب ضعف نمو الاتجاهات الإيجابية لديهم.
- ❖ تفور المتعلمين من التعلم، وضعف رغبهم في التحصيل، وارتفاع نسبة الهدر المدرسي.

### ❖ النمط التقليدي:

- ❖ تعريف: يستند سلوك المدرس في هذا النمط على قاعدة احترام المتعلم كصغير للمدرس ككبير، باعتبار هذا الأخير أكثر تجربة وأعلم بما يصلح للمتعلمين.



### « سمات المدرس في ظل هذا النمط التقليدي:

- « عدم تحول المتعلمين أي مسؤولية يحكم صغر منهم، وبالتالي يجب متابعتهم ومراقبتهم؛
- « طاعة المتعلمين لأوامر المدرس دون جدال؛
- « تركيز المدرس على شحن المتعلمين بأكبر قدر من المعارف؛
- « الإهتمام بالجزء لكل مخطئ، وعدم استحداث أي وسائل للمعالجة؛
- « مقاومة التغيير والتمسك بالقديم، وسقوطه في شيوخة الأوضاع التعليمية؛
- « عدم السماح للمتعلمين باتخاذ أي قرار مهما صغر دون الرجوع إليه.

### « آثار النمط التقليدي:

- « توبيل شخصية المتعلم أمام المدرس وعدم قدرته على اتخاذ أي قرارات منفردة؛
- « قتل الإبداع والابتكار في شخصية المتعلم؛
- « سلبية سلوك المتعلم أمام أي حدث يعرض له لأنه تعود على التلقي دون المناقشة؛

### « النمط الديمقراطي:

« تعريف: بيئة التفاعل بين المدرس والمتعلمين تتميز بتوفير مناخ تعليمي غير مشر للخلق حيث يسود تعاقد ديمقراطي عيني على روح الثقة والتفكير المشترك والتعاون.

### « سمات المدرس في هذا النمط متعدد، أهمها:

- « إشراك المتعلمين في المناقشة وإبداء الآراء؛
- « سيادة جو تربيوي تلعبه المودة والطمأنينة تقاح فيه للمتعلمين الفرصة لتبديل التعلمات في إطار من الحرية المتقزمة، تقوم على الاحترام المتبادل بين طرفي العملية التعليمية؛
- « إشباع حاجات المتعلمين، وزيادة دافعيتهم للتعلم باستخدام أسلوب التحفيز والتعزيز؛
- « الإيمان بأهمية التعاقد داخل الفصل، يتم ترجمته عمليا عبر وضع ميثاق فصل متفق عليه؛
- « احترام المدرس لمشاعر المتعلمين، فهو:

- يتواصل، ويعبر عن الغضب بطريقة معقولة؛
- يتجنب توجيه اللوم الشديد للمتعلمين ونعتهم بالقاب تؤذيهم؛
- يتجنب الردود المؤذية لنفسية المتعلمين مثل الشتم والتهكم؛
- يرسم الخطط ويسبق بين المتعلمين تنفيذ الأعمال المشتركة ويدعو للتعاون في تنفيذها؛
- يراعي اهتمامات المتعلمين ويوجهها ويرشد السلوك ويقوم؛
- يشجع التلاميذ على الإبداع والابتكار ويفتح الحرية الفكرية لهم.

### « آثار النمط الديمقراطي، إيجابية، من أهمها:

- « إشباع جو من الأمان والدفء في العلاقات بين المتعلمين والمدرس؛
- « نسج علاقة إيجابية بين الطرفين قوامها الحب المتبادل، والتعلق بالمادة المدرسة؛
- « تعزيز ثقة المتعلمين بأنفسهم، وإكسابهم اتجاهات إيجابية كضبط النفس وتحمل المسؤولية؛
- « تحقيق الأهداف الكبرى المرجوة من التعلم على المدى البعيد.



### ❖ النمط القوضوي:

« تعريف: هو على نقيض النمط التساهلي تكاد تنعدم فيه سلطة المدرس، مقابل ممارسة المتعلمين لنشاط المدرسي غير موجه يمارسونه على هواهم، بدون قيد أو انضباط لاهتمامهم بعدم قدرة المدرس على فرض الانضباط عليهم.

### ❖ سمات المدرس في هذا النمط:

- ❖ ترك الحرية للمتعلمين في توجيه الأنشطة، وفي اتخاذ القرارات المدرسية داخل الفصل الدراسي؛
- ❖ عدم بذل أي مجهود لمعالجة التصرفات الطائشة للمتعلمين داخل الفصل الدراسي؛
- ❖ محافظة المدرس على علاقات صداقة مع المتعلمين بدون حدود، قد تتجاوز جدران الفصل.

### ❖ آثار النمط القوضوي

- ❖ هدر الوقت في ضبط القسم وعشوائية في عرض أنشطة الدرس؛
- ❖ تعزيز مشاعر اللامبالاة لدى المتعلمين؛
- ❖ حدوث تجاوزات بحق المدرس تصل إلى درجة الإساءة لشخصه؛ كرشقه بالطباشير أو غيره؛
- ❖ شعور المتعلمين النجباء بالقلق وعدم الثقة بالنفس نتيجة عدم التوجيه والاهتمام بالإحباط؛
- ❖ إهمال المتعلمين للتواجبات المدرسية اللاصفية لاقتناعهم بغياب كل مراقبة ومحاسبة؛
- ❖ زيادة الاتجاهات السلبية لدى المتعلمين، مثل الغياب والعش والسلوكيات الطائشة...

### 3-4- المدرس وتخليق التواصل داخل الفصل الدراسي:

❖ تخليق التواصل: يعرف تخليق التواصل بأنه عملية ذات بعد إنساني تتوخى توفير مناخ دراسي إيجابي داخل الفصل، يمكن من تحقيق الأهداف المسطرة وفق أنماط سلوكية تتسجم مع غايات وأهداف المجتمع، ويستند على:

« ما يقوم به المدرس داخل الفصل من إجراءات لإيجاد جو تربوي سليم، يساعد لإحداث تغيير نحو الأفضل في سلوك المتعلم وتنمية مهوله واستعداداته.

« توفير بيئة تعلم تشجع على التفاعل من أجل ضمان انخراط المتعلم في التعلم الفعال، عبر:

- تنمية الاتجاهات الإيجابية والقيم الصحيحة لدى المتعلمين؛
- تحقيق الأهداف المسطرة وتغيير التعليمات بنجاح دون تشنجات؛
- توفير جو إنساني يسهل نقل المعارف والخبرات وزيادة التحصيل؛
- تهيئة الأجواء البيئية المناسبة للتعلم من خلال الحد من الضغوطات؛
- تنمية الإحساس بالمسؤولية والانضباط الذاتي لدى المتعلمين والاحترام المتبادل.



- ❖ دور المدرس لتخليق التواصل داخل الفصل، يمكن للمدرس القيام بعدة أدوار من أهمها:
  - التأسيس لبيئة مهيأة داخل الفصل، فالمتعلمون في حاجة إلى الشعور بالأمان داخل الفصل؛
  - إظهار الاحترام والمحبة للمتعلمين والتعبير عن سعادته المدرس بهم، ويكرسهم؛
  - بناء علاقات إيجابية بين الطرفين، فالمتعلم بفضل المدرس الذي يعرف بذاته وتعامله الإنساني؛
  - نقل التوقعات الإيجابية، فالمتعلم ينتظر من المدرس تشجيعه على النجاح، وأن يرشده إلى السلوك المرغوب بعيداً عن التزجر والتعنيف، مساعدة المتعلمين المحتاجين بدل المحاسبة والعقاب.

- ❖ سبل بناء علاقات إيجابية بين المدرس والمتعلمين، متعددة من أهمها:
  - استخدام عبارات العلاقات الإنسانية؛ كمهارات الموقف الإيجابي من المتعلم والإنصات إليه، والتعاطف معه في اللحظات الحرجة.
  - التشجيع على النجاح ومباركة الممارسات الناجحة، فالمتعلمون بحاجة للمرونة وتجربة ناجحة؛
  - فتح حوار صريح مع المتعلمين مع مراعاة الحدود التي ينبغي أن يقف عندها هذا الحوار؛
  - فتح المجال لفرص المناقشات الشخصية بالنسبة لبعض الحالات الخاصة للمميزة لبعض المتعلمين سواء بالمقابلات الشخصية مع المتعلمين وأحياناً ذويهم؛
  - استخدام الثناء وأساليب التحفيز التي تسهم في حدث التلاميذ على المزيد من المشاركة الإيجابية؛
  - تشجيع المتعلمين على احترام ذواتهم، ببيان قدراتهم والتأكيد على أن يقدروهم عمل الكثير مما سيؤثر إيجابياً على أدائهم وتقديمهم في الدراسة.



## ملف: تدبير الفصل الدراسي وإشكالية انضباط / ضبط المتعلمين

تقديم- يهدف النظام داخل الفصل الدراسي إلى ترقية جو دراسي هادف بحيث يستطيع المدرس أن يحقق نتائج التعلم، ويحتاج صحة تلامسته إلى جو يسهم بالهدوء؛ حتى يتولد التفاعل المستمر والمثمر، ولا يعني الهدوء في هذه الحالة الصمت الصاغر عن رغبة من سطوة للمدرس، بل هدوء تابع من رغبة المتعلمين أنفسهم حرصاً منهم أن يتعلموا. إن الهدف من إقرار النظام هو تحسين عملية التعليم والتعلم وتسهيل التواصل والتفاعل بين عناصر العملية التعليمية، وحتى يتوفر النظام داخل الصف المدرسي لأحد من انضباط المتعلمين.<sup>352</sup>

### 1- تحديدات مفاهيمية :

#### 1-1- تدبير الفصل الدراسي:

❖ تعريف: يتضمن تدبير الفصل الدراسي الإجراءات التي يختارها المدرس، ويعمل على تحقيقها خدمة للتعلمين، بغرض تحفيزهم على الانخراط في التعلم، ودعمهم وتوجيههم ودفهم إلى الارتقاء في تعلماتهم ونموهم.

❖ أهمية تدبير الفصل الدراسي: يعتبر التدبير الجيد للفصل أهم العوامل المحفزة على التعلم (Wang, 1993; Haertel & Walberg, 1993)، وهو كذلك عنصر وقاية مهم على المستوى المدرسي والعائلي والسلوكي للتعلمين، (Potvin, 2009; Arbeau Coplan & Weeks, 2010).<sup>353</sup> يساعدهم على التركيز على تعلماتهم، ويوفر لهم بيئة عاطفية هادئة آمنة خالية من كل تشنجات وقد تجرهم إلى أي تصرفات طائشة ثم عن عدم الانضباط.

#### 1-2- الانضباط داخل الفصل الدراسي

❖ الانضباط مظهر مهم للنظام المدرسي؛ فهو عملية تدريب المتعلمين على التكيف مع الأنظمة المتعارف عليها داخل البيئة المدرسية (القانون الداخلي/ ميثاق الفصل/ التعاقد الديداكتيكي) من أجل تبسير تعلماتهم في ظروف تربوية هادئة، تسمح لهم بالنمو المعرفي والنفسي والسلوكي العادي.

❖ أنواع الانضباط داخل الفصل الدراسي: ينقسم الانضباط إلى نوعين:<sup>354</sup>

<sup>352</sup> - د. علي العاجز ومحمد البناء: الإدارة الصفية بين النظرية والتطبيق، غزة - الطبعة الثالثة 2007 ص 59  
<sup>353</sup> - Nancy Goudreau, Ph. D. Gérer efficacement sa classe : un moyen efficace pour prévenir l'indiscipline, université L'AVAIL Québec, Canada. - IN: La leucade(CQJDC), Vol 15, no 2, juin 2015- p3  
 www.cqjdc.org Date de visite:20- 5- 2016

<sup>354</sup> - د. علي العاجز ومحمد البناء: الإدارة الصفية بين النظرية والتطبيق، غزة ط3 2007 ص 60-63



« الانضباط الذاتي: يرتكز على التزام المتعلم بالتعليمات المدرسية، والسير ذاتيا وفقا لقوانينها وأنظمتها، وهو يركز على المحاسبة الذاتية حول مدى احترامه للقوانين المدرسية.

« الانضباط الخارجي: ويعرف بالضبط بممارسه االمدرس في حالة عدم انضباط المتعلمين وهو يفرض عليهم الالتزام بالأنظمة المدرسية، وغالبا ما يكون انضباطا عقابيا.

#### « أهداف الانضباط داخل الفصل الدراسي، متعددة من أهمها:

- تحقيق أكبر قدر من التعاون بين المتعلمين والمدرس لتيسير التعلمات في ظروف مناسبة.
- تعزيزهم على حسن الإصغاء لتيسير وصول الأربالية اللفظية دون تعرضها للهدر.
- إفساح المجال للمدرس لكي يختار طرائق التنشيط التي تهيئ فرصا مناسبة للتعلم.
- الحد من السلوكيات الحاطنة المؤثرة على صحة وسلامة البيئة الدراسية داخل الفصل.

#### « مفهوم عدم الانضباط:

« أصبح عدم الانضباط ظاهرة منتشرة بشكل يومي داخل فصول الدراسة، مع الإشارة إلى صعوبة حصر المفهوم بكل نقطة على المستوى العملي، فخلف مفهوم عدم الانضباط تجمع عدة سلوكيات يعتبرها عدد من المدرسين تصرفات تتم عن عدم الانضباط لأنها تعكر صفو الفصل الدراسي مستغلين بأمثلة من قبيل وشوشة بين تلميذين، أو صوت مسطرة يعثر بها معلم فسقطت أرضاء، فيما لا يوثيها عدد آخر من الأساتذة أي اهتمام معتبرين إياها سلوكيات عادية»<sup>355</sup>

#### « الآثار السلبية للانضباط الخارجي، متعددة منها:

- إضعاف ثقة المتعلمين بأنفسهم وفقدان الحماس للتعلم
- اكتساب المتعلمين لبعض السلوكيات غير المرغوبة كالكذب والخداع.
- الخبرات المقروضة لن تمثل اتجاهات إيجابية أو قيم محدودة لدى المتعلمين.
- كراهية التعلم للمدرس وللأجواء السائدة بالفصل الدراسي.

## 2- سلطة المدرس التربوية وتبوير الفصل الدراسي:

### 2-1- المدرس وتآكل السلطة التربوية: سنوات عديدة، أصبح مفهوم السلطة

تربوية للمدرس موضوع نقاش بين الفاعلين في الحقل التعليمي، وساد الحديث عن أزمة السلطة التربوية للمدرس، ويقضل Erick Prairat الحديث عن «تآكل السلطة التربوية» مع مرور السنوات،<sup>356</sup> في وقت تزايدت فيه حالات عدم الانضباط الصادرة عن المتعلمين.

فإذا كان تعريف السلطة وفقا لموسوعة Universalis هو «القدرة على الحصول على سلوك معين دون اللجوء إلى الأكراد الجسدي»، فإن هذه السلطة تتخذ على مستوى تبوير الفصل

<sup>355</sup> - SANTANGELO Manna- De quelles manières l'enseignant peut-il tenter de prévenir l'indiscipline en classe p12 - 2014 in HAL archives ouvertes.fr WWW/ld : dumas-cnrs.fr

<sup>356</sup> - PRAIRAT Erick, (2011) : Conférence « L'autorité éducative : fondements, enjeux et perspectives » in SANTANGELO Manna- De quelles manières l'enseignant peut-il tenter de prévenir l'indiscipline en classe ? P7- 2014 - Date de visite : 20 /5 - 2016.



وقد تعددت الآراء حول المؤشرات الدالة على تظاهرات هذه السلطة؛ فقد أشار الباحث Bernard Douet<sup>358</sup> إلى ضرورة وجود سلطة تربوية حازمة بما تتضمنه من عقوبات تعتبر آلية جانب اليات أخرى محفزة تمكن من احترام قواعد النظام المدرسي. وعقاب ذلك يعرض bruno Robbes لمفهوم سلطة تربوية، متفاوض حولها، وهي حسب (Véronique Guérin 2013) سلطة تربوية تهدف تكوين مواطن متبصر، حر ومسؤول، تشجع على معرفة الذات وتقديرها، ولكنها تضع حدودا ضيقة لكل تجاوز وعدم انضباط بشكل حزم وفي قالب يخلقه الاحترام للمتعلم، يشجع على خلق علاقات يسودها التعاون والتفاعل الإيجابي.<sup>359</sup>

## 2-2 - تدبير القسم الدراسي وإشكالية عدم انضباط بعض المتعلمين:

إن تقدم الأبحاث المتعلقة بعالم التربية بينت منذ سنوات للتأثير الكبير لتدبير الفصل على التعلّيمات وعلى تحفيز المتعلمين (Cornelius White, 2007)،<sup>360</sup> كما بينت أن تدبير الفصل الدراسي يعتبر أحد المتغيرات الأكثر صعوبة في عمل المدرسين؛ إذ يشكل بالنسبة لعدد كبير منهم هاجما يورق راحتهم (un casse tête) بسبب المشاكل الناجمة عن عدم الانضباط، حيث يجدون أنفسهم في وضعيات البحث عن حلول علاجية لمشاكل عدم الانضباط، علما بأن الاجراءات الوقائية الإستباقية كفيلة إلى حد كبير بالحد من حالات عدم الانضباط.

يعتبر التدبير الجيد للفصل وسيلة فعالة للحيلولة دون حدوث حالات عدم الانضباط الذي قد تصدر عن بعض المتعلمين، عن طيش أحيانا أو عن سيق إصرار أحيانا أخرى. ولتتمكن المدرس من ذلك ينبغي عليه: تعرف اليات تدبير الفصل الدراسي، ورصد حالات عدم الانضباط التي قد تظهر به، مع التمييز بين الاجراءات التربوية و"العقوبة" لمواجهتها، وأخيرا التفكير والتفكر في الاجراءات المعتمدة للتدخل قبل الاقدام عليها (التوفر على نظرة تبصيرية استباقية).

## 3- سبل تدبير الفصل لخلق بيئة مناسبة للتعلّيمات بعيدا عن عدم الانضباط:

يتضمن تدبير الفصل: "عدة اجراءات متوازنة ومتتابعة يصممها المدرس وينجزها من أجل المتعلمين ومعهم تحفزهم على المشاركة، ودعمهم وتوجيههم للاقاء بتعلّيمهم ونموهم".<sup>361</sup>

<sup>357</sup> - LE TONTURIER E., « Autorité », Encyclopédie Universale : En ligne : <http://www.universale.fr/encyclopedie/autorite>

<sup>358</sup> - DOUET B., 1996, *Autorité et sanctions*, in HOUSSAYE J. (dir) *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, p. 191-199.

<sup>359</sup> - SANT'ANGELO Marina- De quelles manières l'enseignant peut-il tenter de prévenir l'indiscipline en classe ? p10- 2014 -in HAL, [archives-ouvertes.fr](http://archives-ouvertes.fr) Date de visite : 20-5- 2016

<sup>360</sup> - Nancy Gaudreau Op.cit, p3

<sup>361</sup> - Nancy Gaudreau Op.cit, p5



وتختلف سبل مواجهة عدم الانضباط داخل الفصل من وسط لأخر، لكنها تلامس مجموعة من العناصر التي يتشارك فيها كل المدرسين؛ فحسب (Jean-Pierre Legault 1993)<sup>262</sup>، فإن الطريقة التي يتبناها المدرس فصله تحدد بصفة كبيرة نجاح المتعلمين في تعلماتهم، ومن ثم يكون المدرس أمام استعصام سلطته لمواجهة حالات عدم الانضباط داخل الفصل. ومن هذا المنطلق اقترح أربع إجراءات تعتبر متركزات أساسية يتعين على كل مدرس الانخراط عليها في إطار مقارنة استباقية للحيلولة دون حدوث عدم الانضباط، وهي تهم الجوانب التالية:

- التعليم (التخطيط، والإعداد والتنظيم، والتحفيز...)
- التفاعلات (العلاقات بالفصل، صفات المدرس...)
- التنظيم (قواعد الفصل، ميثاق القسم)
- البيئة المادية بالفصل (فوضى وسوء تنظيم المجال، الموضوعات وسوء الإضاءة).

وتشير الباحثة الكندية في مجال التربية نانسي جودرو "Nancy Gaudreau" إلى أن دراسة معمقة لأجراءات تدبير الفصل الدراسي وإدارته تسمح برسم صورة واضحة عن العناصر التي تعزز التعلم مع الحد من ظهور وتكرار سوء السلوك بين المتعلمين (Gaudreau, 2012)، وتقترح في هذا الإطار خمسة عناصر لتحقيق تدبير فعال للفصل الدراسي، هي: تدبير الموارد ووضع توقعات واضحة، بناء علاقات إيجابية والحفاظ عليها وتطويرها، إلى جانب جذب انتباه المتعلمين والمحافظة عليه لضمان مشاركتهم في التعلم، وأخيرا تدبير السلوكيات المختلفة.

## 2-1- تدبير الموارد/Gérer les ressources: (Doyle, 2006;Everison &Emmer, 2009)

وهي متنوعة، يحتاج كل منها إجراءات خصوصية مع الحرس على نجاحها داخل توليفة تيسر التعلم وتحفز المتعلمين على حسن الانخراط، بعيدا عن أي معوقات سواء كانت فيزيقية أو سيكولوجية. ويهم تدبير الموارد:

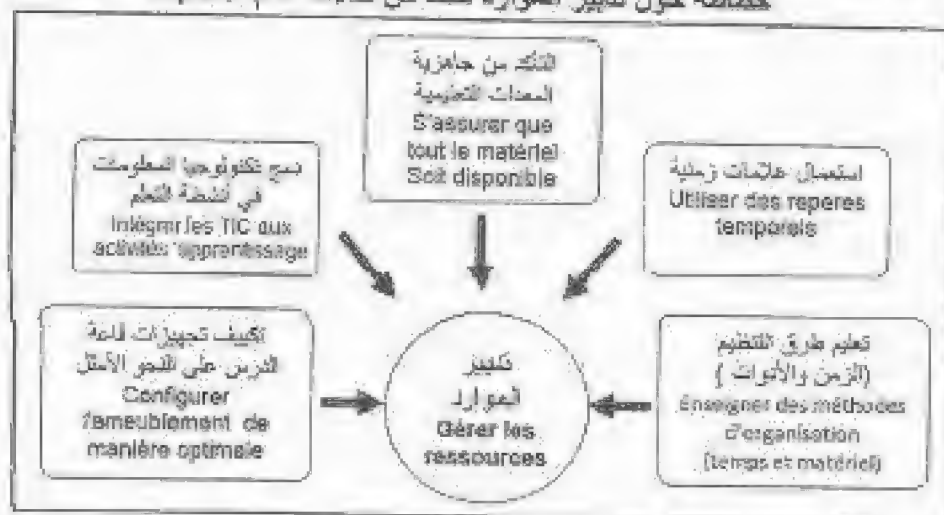
- الزمن المدرسي، وهو يهم الوقت المخصص للتعلم ويتشكل من زمن الحصة.
- قضاء التعلم، كمجال الجغرافي وبيئة حية سوبورتيفية.
- الوسائل التعليمية والعتاد البيداغوجي، (الثاث، لوازم المدرسية، سيورة، وأجهزة معلوماتية، ويزمجات، الخ)
- الموارد البشرية، الزملاء الأساتذة والإداريين، والآباء.
- الموارد التكنولوجية. وأساليب الموارد المعلوماتية.

إن التدبير الجيد للفصل يتحقق في فاعات يوظف فيها الزمن والمجال والوسائل التعليمية كآليات للارتقاء بإمكانات المتعلمين، ومساعدتهم على الانخراط المدرسي خدمة تعلماتهم. كما أن التدبير الفعّال لمختلف هذه الموارد كفيل بتسهيل تدبير باقي العناصر؛ بالتخطيط الجيد لزمن الحصة وحسن تدبيرها وتكييفها حسب حاجات المتعلمين واستحضار

<sup>262</sup> - LEGAULT J-P, (1993), *La gestion disciplinaire de la classe*, Paris, Ed Logiques- in SANTANGELO Marina- Op.cit, p12- 2014 - HAL archives-ouvertes.fr Date de visite : 22-5- 2016



مستوى انتباههم، والتنظيم المناسب لفضاء التعلم وتوقيع المدرس الجيد فيه والتحرك المناسب في مجاله، والتحكم في استعمال العتاد التكنولوجي، كقيل يتيسر التعليمات أمام المتعلمين. إن الموارد المادية يجب أن تكون في متناول المتعلمين وجذابة تستجيب لاحتياجاتهم، وفي هذا الصدد، تمثل الموارد التكنولوجية وأساسا المعلوماتية، ثروة كبيرة يوظفها المدرس لدعم أنشطة التعليم في المدارس. Marzano et Pickering, 2003. إن المدرس رغم كونه يظل الحلقة المهمة في تدبير الفصل الدراسي، إلا أن له إمكانية الانفتاح على فعاليات بشرية لمساعدته قصد مواجهة بعض حالات عدم الانضباط مثل الآباء وجمعياتهم، وخلايا الانصات بالمؤسسة والزملاء الأساتذة الذين يتقاسم معهم القسم. خطاطة حول تدبير الموارد للحد من حالات عدم الانضباط<sup>363</sup>



### 1- 3 - وضع توقعات وتحديد انتظارات واضحة المعالم أمام المتعلمين

تيسر أمامهم رؤيا مستقبلية واضحة:

✧ يتطلب التدبير السليم للفصل وضوحا في الأهداف المنشودة من التعليمات لدى طرفي العملية التعليمية التعلمية، فالمدرس يكون على دراية بما يريد تحقيقه، وبأي الأدوات والوسائل؟ وما الشروط والظروف اللازمة للوصول إلى تلك الانتظارات؟ أما المتعلم فينطلق في تعلمه من انتظارات واضحة أيضا بحيث يعرف النتائج التي يسعى لبلوغها، وما ينبغي عليه فعله للوصول إليها، كيف يؤدي عمله؟ وما معايير التفوق والإتقان الكفيلة ببلوغ الأهداف المنشودة؟ إن وضوح التوقعات والانتظارات أمام المتعلمين منذ بداية الموسم، ستمكنهم من وضع رؤيا مستقبلية واضحة المعالم، ورغبة للوصول إليها بنجاح، مما سيجعلهم ينخرطون في التعليمات بإرادة قوية ورغبة في التحصيل بعيدا عن كل مظاهر لعدم الانضباط.

✧ غالبا ما ترتبط حالات عدم انضباط المتعلمين بعدم وضوح الأهداف المنشودة والانتظارات، لذا فإن وضع توقعات واضحة المعالم أمامهم وترجمتها عبر توجيهات واضحة

<sup>363</sup> - Nancy Gaudreau Op.cit, p4



بعد مروراً رئيسياً في سلوكهم، فاعتماد ميثاق الفصل وما يتضمنه من قواعد ناظمة لحقوق واجبات المتعلمين والاهتمام المنتظرة منهم وعلاقتهم ببعضهم وبالمدرس ومكونات المؤسسة، وعضاء الدرس وما يتضمنه من تجهيزات، يتيح للمتعلمين معرفة كيفية التصرف داخل الفصل (Wubbels, 2011) <sup>364</sup>

وكما كانت القواعد المعتمدة نابعة من المتعلمين ومجربة عن مصلحتهم، يعبر هؤلاء عن ردود إيجابية تجاهها، فالمتعلم يتحسس للقواعد إذا شارك في وضعها وأمن بتزومها وفانتهاء أو إذا وجد فيها منفعة أو عاملاً يساعد على تحقيق غايته، مما يمكن من خلق مناخ آمن داخل الفصل الدراسي، مساعد على تحقيق النتائج المنتظرة (Wong et Wong, 2009) <sup>365</sup>.  
لقد أشارت عدة أبحاث إلى أن المتعلمين يفضلون أكثر المدرسين الذين يضعون قواعد ناظمة لسيير العمل داخل الفصل الدراسي، في إطار ميثاق الفصل، ويقدمون توجيهات واضحة ومقبولة (Woolfolk et Hoy Weinstein 2006) <sup>366</sup>.

خطاظة: بعض الآليات المعتمدة لانشاء توقعات منتظرة <sup>367</sup>



❖ ميثاق الفصل آلية لاعتماد توقعات إيجابية: يصف ميثاق الفصل القواعد والسلوكيات المنتظرة من المتعلمين لضمان مستوى أمثل من الأداء على مستوى أنشطة التعلم، وتطوير علاقات جيدة تضمن الراحة النفسية والشعور بالأمان، لأن هذه القواعد تمكن من التنبؤ بالسلوكيات المنتظرة، فالأقسام التي تفعل فيها قواعد هذا الميثاق تعرف تراجعاً كبيراً في السلوكيات المضطربة.

ولتسهم هذه القواعد في تيسير التعاملات بفعالية، نعين أن تأخذ بعين الاعتبار عدة عوامل، ذات مستويات عدة، هي:

<sup>364</sup> - Wubbels, T. (2011). An international perspective on classroom management : *Teaching education* (2), p 113-131. IN: Nancy Gaudreau Op.cit, p5

<sup>365</sup> - Wong, H. K. et Wong, B. T. (2009). *The first days of school : How to be an effective teacher*. Mountain View, CA : Harry K. Wong Publications. IN: Nancy Gaudreau Op.cit, p3

<sup>366</sup> - Woolfolk Hoy, A. W. et Weinstein, C. S. (2006). Student and teacher perspectives on classroom management. (p. 181-223). IN: Nancy Gaudreau Op.cit, p3

<sup>367</sup> - Nancy Gaudreau Op.cit, p5



« على مستوى اقتراح قواعد الميثاق: يتعين أن تأخذ القواعد آراء واحتياجات جميع المتعلمين بعين الاعتبار، كما أن مشاركتهم في وضع القواعد أساسية لأنها تلعب دوراً هاماً جداً في التزامهم بها والتمسك بتطبيقها، ويزيد من إحساسهم بالمسؤولية تجاه هذه القواعد. وقد اقترح عالم النفس الأمريكي William Glasser بعض التوصيات التي يتعين الأخذ بها عند اقتراح قواعد الميثاق من طرق المتعلمين بتأطير من المدرس:

- عدد قليل ومحدود من القواعد لأن كثرة القواعد تقتل الميثاق. يحكم أن المتعلمين لا يستطيعون تذكر الكثير منها.
- صياغة القواعد بطريقة إيجابية؛ بذل اعتماد أسلوب اللامات (لا أقوم ب... لا ...)
- تحديد الآثار المترتبة عن خرق أي قاعدة، إذ من الأفضل معرفة المتعلمين ما سيتعرضون له عند انتهاك القواعد.<sup>268</sup>

وعند بلورة قواعد الميثاق، يتم استحضار بعض المبادئ التي تضمن بقاء التعليمات في ظروف مناسبة، بعيداً عن حالات عدم الانضباط وتسهيل تنفيذ والالتزام به.

نموذج لبعض المبادئ الواجب احترامها عند بلورة قواعد ميثاق الفصل الدراسي

Les principes à respecter dans la conception des règles<sup>269</sup>

- « Prévoir peu de règles
- Aborder les thèmes suivants : la tâche, le respect de soi et des autres, le respect de l'environnement et la procédure
- Énoncer le comportement attendu à l'indicatif présent
- Formuler les règles à l'aide de termes positifs qui décrivent le comportement attendu
- Éviter l'emploi d'adverbes (ex. : « silencieusement »)
- Employer le pronom « je » au début de phrase
- Rédiger des phrases courtes
- S'assurer que les règles sont raisonnables et qu'elles tiennent compte de la capacité des élèves à les respecter
- S'assurer que les règles sont connues des élèves et des parents
- Prévoir des mesures d'enseignement
- Prévoir la régulation des règles et l'évaluation des résultats, afin de juger de leur efficacité et de la pertinence de les conserver ».

« على مستوى استيعاب قواعد الميثاق والتشجيع بها: بإمكان المدرس تخصيص حصص دراسية لتعليم المتعلمين أهم المبادئ الموجودة، وفتح المجال لمناقشتها لتسهيل تملكها كموارد

<sup>268</sup> -Glasser, W. (1995) L'école qualitative: enseigner sans contraintes. Montréal : Ed. Logiques III De quelles manières l'enseignant peut-il tenter de prévenir l'indiscipline en classe ? Marina Santangelo- p17

<sup>269</sup> - CADRE DE RÉFÉRENCE ET GUIDE À L'INTENTION DU MILIEU SCOLAIRE. L'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement - Ministère de l'Éducation de l'Enseignement supérieur et de la Recherche Canada, 2015 - p50 [www.education.gouv.qc.ca](http://www.education.gouv.qc.ca) Date de visite: 20-4-2016.



تتعلق بمعارف الفعل ومعارف الكينونة ناطقة بسلوكات داخل الفصل الدراسي ومحفزة على تبني عدة قيم ومبادئ ومواقف كالأحترام والإخلاص في العمل وتقدير الذات والأخر...

« على مستوى عرض الميثاق: يتم نشر قواعده على جداريات بجذبات الفصل الدراسي لتكون أمام أنظار المتعلمين بشكل يومي ومباشر، كوثيقة تمثل خارطة طريق تربوية.

« على مستوى تطبيق قواعد الميثاق: إشراك جميع المتعلمين في تطبيق قواعد الميثاق بحثهم لتشجيع ومساعدة بعضهم البعض قصد تبني سلوكات إيجابية ومشاركة فعالة في التعلم، مع التوثيق بالسلوك الجيد عند احترام قواعد الميثاق؛ فالتناء والتشجيع على النجاح عامل مساهم للاستمرار فيه.

وفي حالة خرق قواعد الميثاق يركز كل تدخل على الوظيفة التربوية للميثاق لحفز المخالف على احترام بنوده مقرونا بتدابير مساعدة تلبي احتياجات المتعلمين.

إن نجاح المدرس في توظيف هذه القواعد لتحقيق النظام والانضباط داخل الفصل الدراسي، يقتضي التركيز على الجوانب الإيجابية منها لثناء تفاعله وتعامله مع المتعلمين، بنوضح ما ينبغي عليهم فعله، وتبيان أهمية هذا الفعل والعكاساته الإيجابية على القسم وعلى أفراد وعلى العملية التربوية برمتها، وبذلك يساعد المدرس المتعلمين على بناء قواعد سلوك إيجابية داخل الفصل وتمثلها في سلوكهم بصورة واعية ومتدرجة، بفعل إدراك أثرها على عمليات التعلم والتعلم.

« على مستوى الضبط: ضبط القواعد يعطي فرصة لتقييم صلاحيتها وإمكانية تعديلها أو إلغاء إحداها، ويحتفظ المدرس بحق تعديل القواعد لتساير تطور جماعة الفصل خلال الموسم الدراسي، لكن بالرجوع إلى هذه الأخيرة عبر استقراء رأيها عبر استمارة أو شبكة للملاحظة.

### 3-3- بناء روابط / علاقات إيجابية قائمة على القيم المدرسية النبيلة:

« تهم هذه العلاقات العناصر الفاعلة في المجال التربوي القريب (المدرس والمتعلمين) وكذا العناصر المؤثرة عن قرب (الوسط الأسري للتعلم)، وتتخذ هذه العلاقات عدة قطاعات:

- علاقة متعلم / مدرس؛

- علاقات بين المتعلمين؛

- علاقات مع الآباء.

إن التأكيد الكبير لنوعية العلاقة بين المدرس والمتعلم على التعلم والتحفيز عليه كان موضوع عدة دراسات من قبل عدد من الباحثين في التربية، وقد أثبتت الأبحاث الميدانية أن المتعلمين الذين يعانون من صعوبات سلوكية والذين تلقوا الدعم من مدرسيهم، عبر تدريس السلوكيات المتوقعة وتقييم المجهود، نجحوا في ظل انضباط أفضل في تجاوز الصعوبات



السلوكية وتحقيق نتائج تعليمية مرضية، مقارنة مع أقرانهم الذين لم ينتقوا مثل هذا الدعم (Hamre et Pianta, 2005 Mercer et Derosier, 2010).<sup>370</sup>

ومن ناحية أخرى، يبني المتعلمون علاقات أكثر إيجابية مع المدرسين الذين يعتمدون مقاربة تربوية تعاقبية مقارنة مع أولئك الذين يختارون نهجا يقوم على العقاب (Mainhard).<sup>371</sup> (Brkelmans et Wubbels, 2011).

لقد أثبتت عدة استراتيجيات أهميتها في بناء علاقات إيجابية داخل الفصل، ومنها: اعتماد أسلوب الترحيب الحار بالمتعلمين وتقديم المشورة إليهم، واحترام شخصيتهم في جميع الأحوال، واعتماد أنشطة تقوم على التعاون والمساعدة المتبادلة بين الأقران، إلى جانب التواصل الإيجابي والمستمر مع الآباء، واستخدام أسلوب الدعاية والاعتراف بالمؤهلات وتقدير الجهود بدلاً من توبيخ العزائم. Wubbels, 2011 ; Reinke et al. 2011.<sup>372</sup>

وفي هذا الإطار تبرز أهمية التعزيز كسلوب للتشجيع لخلق الثقة والاحترام داخل الفصل، ويقصد به الاعتراف بالسلوك المرغوب فيه والصادر عن المتعلم والثناء عليه، ويؤدي التعزيز دوراً مهماً في تحقيق النظام والانضباط، لأنه يحفز المتعلم على تكرار السلوك الإيجابي المعزز، وهو أكثر من العقاب على إحداث تعديل السلوك، وأفضل في تحقيق نسيمة السلوك المنشود. وتقتضي عملية تنمية روابط إيجابية بين الطرفين استحضار عدة مبادئ منظمة للعلاقات بصفة عامة كالاحترام وحسن الاستقبال، وخلق أجواء دافئة داخل الفصل بعيدة عن الجفاء والعدوانية على جانب الانطلاق من مبادئ التفارقية، واعتماد النقد البناء في حالة الخطأ. خطاطة: المبادئ الكفيلة بتنمية روابط إيجابية بين المدرس والمتعلمين.<sup>373</sup>



فعلى مستوى النقد البناء، من التوبيخ لأن المتعلم معرض للوقوع في الخطأ، ولكن المدرس الواعي هو الذي يتفهم أخطاء تلاميذه ويعالجها بسعة صدر ودراية بعيداً عن كل

<sup>370</sup> - IN Nancy Gaudreau, Ph. D Prévenir l'indiscipline par une gestion de classe efficace- La loucade, Vol. 15, no 2, juin 2015.p3(CQJDC). [www.cqjdc.org](http://www.cqjdc.org) - Date de visite20 : 4-5-2016

<sup>371</sup> - Nancy Gaudreau Op.cit. p4

<sup>372</sup> -Nancy Gaudreau Op.cit. p4

<sup>373</sup> -Nancy Gaudreau Op.cit. p6



تشجع، بأن يسعى لإدراكه دوافعها، ويتخذ منها موقفاً متحفظاً، بعيداً عن كل انتقاد ساخر جارح يضمن الأخطاء ويخرج صاحبها، إن سلوكاً متحفظاً في هذا الشأن يساعد في توفير النظام والانضباط في الفصل، بينما تزيد الانتقادات الجارحة الوضع سوءاً إما بالخطوات المتعلم المخطئ أو ثباته في الخطأ، أما النقد البناء فينبطوي على القيم والتفهم، وتقبل الخطأ مع الحرص على تزويد المخطئ بتغذية راجعة هادئة ببناء تعينه على الوعي بسلوكه وتعديل الجانب السلبي فيه في الاتجاه المنشود دون قنبر أو إكراه.<sup>374</sup>

#### 4-3- جذب الانتباه والمحافظة عليه آلية مهمة لتحفيز المتعلمين على الانضباط الذاتي:

يدير المدرس أنشطة التعليم والتعلم داخل الفصل الدراسي أثناء حصة دراسية، وهذه هو الحصول على نسبة عالية من الانخراط في التعلم، تيسر له عملية انضباط المتعلمين ذاتياً دون اللجوء إلى فرض الانضباط عليهم. كما أن المدرس الذي يستطيع أن يجذب انتباه تلاميذه عبر أنشطة التعليم والتعلم التي يقدمها، يقل بشكل كبير من خطر مواجهة سلوكيات عدم الانضباط داخل فصله (Hickey et Schafer, 2006).

وتتميز آليات جذب الانتباه بتعددتها، منها:

#### خطاظة: سبل جذب الانتباه والمحافظة عليه<sup>375</sup>



- تعزيز السلوك المشجع على الانخراط في التعلّات، كاعتماد تقنيات تنشيط تشجع المتعلمين على الانخراط مثل المناقشة والعمل الجماعي أو المجموعات...
- ميلادى الفارقة تشكل حقلاً واسعاً لاختيار الإجراءات الكفيلة بجذب انتباه المتعلمين وتحفيزهم على الانخراط في التعلّات في ظل سياق يتميز باختلاف المتعلمين واحتياجاتهم المتنوعة والمعقدة<sup>376</sup> (Paré et Trépanier, 2010).

<sup>374</sup> - فواز علي العاجز ومحمد اليان: الإدارة الصفية بين النظرية والتطبيق، غزة - ط3-2007، ص 27

<sup>375</sup> - Nancy Gaudreau Op.cit. p7

<sup>376</sup> - IN Nancy Gaudreau. Ph. D Prévenir l'indiscipline par une gestion de classe efficace- La francie. Vol 15, no 2, juin 2015 p3[CQJDC]. [www.cqjdc.org](http://www.cqjdc.org) - Date de visite: 2016-5-5



#### 4 - تدبير الفصل الدراسي ومواجهة حالات عدم الانضباط:

إن مواجهة تصرفات عدم الانضباط بالفصل غالبا ما تسبب الاحباط للمدرسين،  
Marzano et Templin et Weiss, 2011-Carson Plemmons  
2013، إلى جانب كلفة نفسية كبيرة جراء توالي حالات الاقترار والغضب التي تعترى  
عددا منهم وهم يرون انفسهم غير قادرين على ضبط فصولهم والحد من حالات عدم الانضباط.

#### 4-1 - استراتيجيات مواجهة حالات عدم الانضباط:

❖ استراتيجية وقائية: غالبا ما يستهين المدرس بالاجراءات الاستباقية المتوقعة بتدبير  
الفصل على انضباط المتعلمين، فكما تمكن من التدبير الفعال للموارد ورسم انتظارات واضحة  
مع المتعلمين ولمصلحتهم، ونما علاقات ايجابية معهم، وتمكن من جذب انتباههم إلى موضوع  
التعلم، قلت حاجته إلى تدبير السلوكات غير المنضبطة Barbetta, Norona et Bicarid (2005).

ومن ضمن استراتيجيات الوقاية ضد عدم الانضباط وتخفيض أثره، يذكر كل من  
(1999) Webster-Webster-Stratton، (2006) Reid et Stoolmiller، بأهمية  
الرجوع إلى تدريس السلوكات الصحيحة المنتظرة والتوطيد الدائم لها عبر التشجيع والنمذجة  
(المدرس القدوة)، وفي أحيان أخرى يمكن للمدرس اعتماد أسلوب التجاهل المتعمد أمام بعض  
السلوكات البسيطة غير المؤثرة على الشتمات، من قبيل وشوشة بين متعلمين أو التحدث بقلم ...  
ومن الإجراءات القروية التي يمكن للمدرس اتخاذها في إطار هذه الاستراتيجية:

- ❖ اعتماد علاقات إيجابية بين المدرس والمتعلمين؛
- ❖ تسطير انتظارات واضحة تعبر عن النجاح؛
- ❖ تنمية الانتماء العائلي للمدرسة وللفضل باعتباره بيت ثاني للمتعلم بقضي وقتا مهما؛
- ❖ تأمين النتائج الإيجابية؛
- ❖ التحذير من السوء غير المنضبط عبر اعتماد أسلوب الوعد والتوجيه؛
- ❖ تنمية الكفايات الداعمة للانضباط الذاتي لدى المتعلمين؛ كالمهارات الاجتماعية، وضبط  
النفس، والمسؤولية، والتخلف، وغيرها ؛
- ❖ وضع حدود معينة لمواجهة العنف المدرسي؛
- ❖ التعاون بمختلف مظهراته، بين المدرس والمتعلمين، وفيما بين هؤلاء فيما بينهم.

❖ استراتيجيات علاجية: تقتضي تدبير السلوكات المضطربة التي قد تتخلل الحصّة  
الدراسية والتي تتم عن حالات عدم انضباط (أزمات، معارضة نشطة، الخ...)، بترو وحكمة من  
طرف المدرس بعيدا عن كل انتفاع وتهور<sup>377</sup> Adamson, 2010.

#### 4-2 - تقوم استراتيجية مواجهة عدم الانضباط على عدة مبادئ وإجراءات، هي:

❖ مبادئ أساسية لمواجهة السلوك غير المنضبط:

<sup>377</sup> Nancy Gaudreau Op.cit, p4



- محافظة المدرسين على الهدوء والاحترام؛
- الحفاظ على العلاقة مع المتعلمين؛
- التصرف في مصلحة المتعلم؛
- الحرص على انخراط المتعلمين غير المنضبطين وحفزهم على المشاركة وعدم تهميشهم؛
- تعليم القيم والسلوكيات الإيجابية المنتظرة.

### ❖ استراتيجية مواجهة السلوك غير المنضبط: ملاحظة، تقييم، إجراءات عملية<sup>378</sup>

يقوم تمييز الفصل بنجاح على معرفة المدرس لخصوصيات قسمه، إذ يمكن اعتماد أسلوب الملاحظة لتحديد مظاهر عدم الانضباط وتقييمها وضبطها، واتخاذ ما يناسب من إجراءات استباقية لتجاوزها. وهي إجراءات قد تكون ذات ارتباط بالسياقات التي تراكب تغيير التعليمات، كالتواصل باختلاف أشكاله: اللفظي وغير اللفظي، والتواصل التوضيحي (تحويل بيئة الفصل وإعادة هيكلتها)



في حالة عدم كفاية الإجراءات الاستباقية، في جميع جماع حالات عدم الانضباط المتزايدة، يقتضي الأمر اعتماد مقاربة علاجية أكثر عمقا وبفئة، تقوم على:

- ملاحظة الوقائع وتوثيقها (Observer / documenter les faits)؛
- تحليل الحالات بفرض الفهم الجيد؛
- وضع خطة تربوية للتدخل؛
- التصرف بطريقة مثبقة.

### ❖ اختيار مقاربة متميزة تقوم على مبادئ الفارقة، ومن تجايلتها<sup>379</sup>

« محورة التدخل الإجرائي على العنصر المعني دون غيره؛  
« تركيز التدخل المعرفي/ السلوكي على تمرير تقنيات الانضباط الذاتي؛

<sup>378</sup> - Nancy Gaudreau, Gérer efficacement sa classe : un moyen efficace pour prévenir l'Indiscipline -16<sup>e</sup> Journée de formation. Ph. D – université LAVAL Québec, Canada- 11 Octobre 2013 WWW: [exjdc.org/wp/wp/](http://exjdc.org/wp/wp/) Date de visite 20 : - 5- 2016

<sup>379</sup> - Nancy Gaudreau Op.cit, p4



- « إعادة الهيكلة المعرفية وحل المشكلات؛
- « التدخل باستعمال الأقران، اعتماد التعلم التعاوني ودروس الدعم الخاص، والتوجيه والمساعدتين الأقران كجزء من برنامج التدخل (مثلاً: وسطاء الأقران)؛
- « تحفيز المتعلمين على تحمل المسؤولية؛
- « التدريب على المهارات الاجتماعية والتعليم بالنمجة، التركيز على التعاطف ولعب الأدوار، واللعب التعاوني والتعميم.

❖ الانتباه إلى الآثار التربوية الناجمة عن كل تدخل قبل الاقدام على تبني هذه التدخلات.  
Miser sur des effets éducatifs<sup>380</sup>

الآثار	الإجراءات	نوع التدخل
« الحفاظ على التبعية	انتقاد، تهديد، تهمة،	▪ عقاب
« بناء هوية فاشلة	إذلال، تخويف	
« كسر العلاقة بين المتدرب والمتعلمين	محاضرة، تهديد، اتهام، توبيخ، تشويه سمعة	▪ تجريم
« تعزيز الهوية الناجحة	إثارة، تشجيع،	▪ مكافأة
« تعزيز العلاقات الإيجابية	إطراء، تهنئة	
« الحفاظ على الضيعة		
« تشجيع الامتثال للقوانين	تنفيذ التدابير المعمول	▪ تطبيق القانون
« تعزيز هوية النجاح	بها على مستوى المؤسسة	
« الحفاظ على علاقة جيدة		
« تعزيز تحمل المسؤولية	إقناع، تفاوض،	▪ التوجيه والمساعدة
« تشجيع التعلم	مساعدة حيية،	
« تشجيع الانضباط الذاتي	التقييم الذاتي	
« تعزيز هوية النجاح		

Tiré de Sylvie Dubé (2009). La gestion des comportements en classe. Editions la chenechiere France, p72

النتهي

<sup>380</sup> - Nancy Gaudreau, *Stratégies d'intervention en classe : un ouvrage d'élèves pour les élèves*, 2013, www.cqjdc.org/wp/wp. Date de visite 20 : - 5- 2016



## المراجع:

### باللغة العربية:

- حسن شكير، مدخل الكفايات والمجوزات، مقاربة نظرية وتطبيقية، م. المصطفى بويش، ط 1 - المصغرة، 2002.
- عبد المولى بركبة (2003) التكسير الجغرافي في الكتب المدرسية، بحث نُقل علوم الدراسات العليا، الرباط.
- محمد التريخ، الكفايات في التعليم، سلسلة المعرفة للجميع، مطبعة النجاح الجديدة، ط 1، البيضاء، 2003.
- يوسف قطامي "بيكولوجية التعلم والتعزيز الصفّي، عمان دار الشروق الطبعة الأولى 1998.
- عبد الطيف القاري، معجم علوم التربية، مصطلحات البداغوجيا والبيداغوجيا، م. النعاج، البيضاء، ط 1، 1984.
- فاطمي محمد عز الدين والخزون: الأسس البسيطة ونوعية والتدريس للتربية الاجتماعية، ط 1، نشر: TOP EDITION ط 1 أيار البيضاء.
- عبد الله الحروي، مفهوم التاريخ، الطبعة الرابعة، نشر المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، 2005.
- عبد الكريم خريشة، الكفايات واستراتيجيات اكتسابها، منشورات عالم التربية المغرب 2002.
- هزود جازم: أثر التحول في نظرية الكفايات، ترجمة: محمد طلال الجوسي، نشر: مكتب التوبة العربي.
- جميل حمداوي، مكونات العملية التعليمية التعلمية، طبعة أولى 2015.
- سعد أمزيان: تدبير جودة التعليم، مطبعة أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2005.
- خير الدين هني 2005 مقاربة التكوين بالكفايات ط 1 مطبعة خانية الجزائر.
- حسن بوتكلاي، بيداغوجيا الإنعاش، م. علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الثانية، 2009.
- المنجد في اللغة والأعلام، ط 4، دار المشرق، بيروت، لبنان 1975.
- جميل حمداوي، بيداغوجيا الأخطاء، الطبعة الأولى، 2015.
- عزام المصطفى، أهمية التصورات في التكوين الأساسي للمعلم، ملكة معلمي التعليم الابتدائي، 1997.
- ط 1 عبد الرحمن الحق العربي في الاختلاف الفلسفي ط 2 - المركز الثقافي العربي، البيضاء، المغرب 2006.
- رواء أحمد عثمان الصافي، القيم التربوية في الفصول القرآنية، جامعة الخرطوم السودان، يونيو 2009.
- جمال عبد الحميد جابر، سليمان الفصري: دراسات نفسية في الشخصية العربية، القاهرة، عالم الكتب، 1978.
- حسين صديق، الاتهامات من منظور علم الاجتماع، مجلة جامعة دمشق، العدد 3 و 4، 2012.
- جميل حمداوي، البيداغوجيا الفارقية، مكتبة المتقن، الطبعة الأولى، 2015.
- بركاتي عبد المجيد، علم النفس التربوي، دار الفرقان، عمان، الأردن، الطبعة الرابعة، 2003.
- إزيات قنص: علم النفس المغربي، دار النشر للجامعات، صحن، 2004.
- حسين صديق، الاتهامات من منظور علم الاجتماع، مجلة جامعة دمشق، العدد 3 و 4، 2012.
- أيمن، مصطفى، القطان، محمد علي، علم النفس الاجتماعي، مكتبة الفاضلي، القاهرة، 1977.
- العبدلي، ناصر محمد، السلوك الإنساني والتطبيقي، معهد الإدارة العامة، الرياض، السعودية، 1993.
- عامي إبراهيم عبد الرحمن: حق الطفل في الخطأ، مجلة علوم التربية، الرباط، المغرب، العدد 2.
- محمد الصغير بن الحاج بن عبد الله الوفاقي، مطبعة بورتون، وكلاهما بمدينة الجي بفرنسا سنة 1988.
- عابد بو هادي: تحليل العمل البيداغوجي، دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 39، ط 2 - الجزائر 2012.
- جميل حمداوي، التواصل السلمي والديمقراطي والتربوي، الطبعة الأولى، 2015، مكتبة المتقن.
- بور جورو، التمييز، ترجمة: أطون أبي زيد، منشورات عويدات، 1984، بيروت، لبنان الطبعة الأولى.
- جودت أحمد سعادة تدريس مفاهيم اللغة العربية والعلوم والتربية الاجتماعية دار الجيل بيروت ط 1 - 1988.
- عزام المصطفى، أهمية التصورات في التكوين الأساسي للمعلم، ملكة تكوين معلمي التعليم الابتدائي، 1997.
- عباس الجزائري، مفهوم القيم وفلسفيا وإشكالية الواقع، ندوة "أزمة القيم ودور الأسرة في تطور المجتمع المعاصر"، مطبوعات أكاديمية المملكة المغربية، سلسلة "الثورات"، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط 2002.
- محمد عبد الجباري، نظام القيم في الثقافة العربية، مجلة فكر ونقد، عدد 19، دار النشر المغربية البيضاء 1999.
- جان بول وزغير "فلسفة القيم"، ترجمة: عادل الحوا، عويدات نشر والطباعة، بيروت لبنان، الطبعة 1 - 2001.
- سليمان فاضل ميداني، الإحصاء الجغرافي المنشأ العامة للنشر والتوزيع والأعلام، طرابلس، ليبيا 1983.
- كتيبة واهي: محاولة وضع نموذج بيداغوجي في التربية، مطبعة دار القرويين البيضاء 2002.
- محمد التريخ (2011) "عودة إلى تعريف البيداغوجيا" مجلة علوم التربية، العدد 47 أبريل 2011.
- عبد الرحمن القوي، الجودة ورهانات التربية والتكوين، مطبوعات الهلال، الطبعة الثالثة، وجدة 2007.
- قاسم عبد قاسم: تطور مناهج البحث في الدراسات التربوية، مجلة عالم الفكر، العدد 20 - 1979.
- سميد بنكر، استراتيجيات التواصل من اللغز إلى الإجابة، مجلة علامات، عدد 21 - 2004.

الأشكال

التحولات

المراسل

المراسل

المراسل

المراسل

المراسل

المراسل

المراسل

المراسل

المراسل

المراسل

88 - Nancy  
Tindis  
2013 WWW



- بوز جيرة، التسمية الوطنية، ترجمة: د. منار عياشي، طابعت للنواصيف والترجمة والنشر، دمشق، سوريا، 1992.
- أحمد ماهر، كوفيد ترفع مهبلك في الاتصال: دار البشر: الدار الجامعية - الإسكندرية 2014.
- محمد طوقس وتوفيق مرعي (1996)، التمييز في علم النفس التربوي، ط: 2، دار الفرقان، عمان - الأردن.
- تاعوفيات علي: التواصل في الوسط المدرسي، المعهد الوطني للتكوين مستخدمين التربية، الجزائر 2009.
- ربيعي مصطفى خليل وآخرون، الاتصال والعلاقات العامة، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع عمان 2005.
- عامر سعيد ياسين: الاتصالات الإدارية والعنصر المؤسسي، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، مصر 2000.
- حبيب محمد: المدخل الأساسية للعلاقات العامة: المدخل الإنساني، دار الفكر للنشر والتوزيع القاهرة 2004.
- محمد أحمد الدباسي - الاتصال الإنساني وعلم النفس، دار النهضة العربية بيروت، لبنان 1991.
- إدوارد تي هول: اللغة الصامتة ترجمة لميس فؤاد البحري، نشر الأهلية للتوزيع والنشر الأردن - ط1 2007.
- الطعري أسديني، في كبد الطيراني: قضايا تربوية، نشر عالم التربية، مطبعة النجاح، البيضاء، ط1- 2005.
- جمال الدين ابن منظور: المعجم المفهرص: لسان العرب، الجزء 4، دار صبيح بيروت، لبنان.
- أحمد أوزي: المعجم الموسوعي لعلم التربية، مطبعة النجاح، البيضاء، المغرب، الطبعة 1 سنة 2006.
- عبد الكريم عريب ومن معه: معجم علوم التربية، سلسلة علوم التربية، م عالم التربية للطباعة 2، 1998.
- عبد الحميد إبراهيم شوقي: الفرد في السبيل: المصيبة / محاسن القيم الإنسانية عن المعجم الدولي للتربية 2000.
- كارل غوستاف يورج، "الأنشطة السيكولوجية" الجزء 6، 1971.
- طه يولي سيد أحمد: القيم التربوية في القسم القرآني، رسالة ماجستير، دمشق دار الفكر العربي.
- زاهر ضياء: القيم في العملية التربوية، مؤسسة الخليل العربي، 1984.
- وزارة التربية الوطنية: تخطيط وصعوبات تعليمية تطوعية استنادا إلى مرجعية بدائية نويرة 2009.
- المذكورة الخاصة بالمرافقة المستمرة رقم: 03- 142 بتاريخ 05 تموز الفحة 1426 / 16 نوفمبر 2007.
- وزارة التربية الوطنية: دليل الممارسات للتعليم الابتدائي 2014.
- دليل الأستاذ: مدار الاجتماعيات السنة الثالثة من التعليم الثانوي الإعدادي طبع Top Edition البيضاء 2005.
- دليل الأستاذ: التجهيز في الاجتماعيات، السنة الثالثة من التعليم الإعدادي دار التجديد للنشر والتوزيع الرباط.
- وزارة التربية الوطنية: القواعد التربوية الخاصة بالسلكة الاجتماعيات 1995، مطبعة المعارف، الرباط.
- مديرية المناهج والحياة المدرسية: دليل التواصل الممارسات للتعليم الثانوي، غشت 2009.
- مديرية المناهج والحياة المدرسية: التوجيهات التربوية والمراجع الخاصة بتدريس مادة الاجتماعيات سلك التعليم الإعدادي، شتنبر 2009.
- وزارة التربية الوطنية: التوجيهات التربوية لمادة التاريخ والجغرافيا للسنة الأولى من سلك البكالوريا، 2006.
- المكتب الإقليمي: الاختيارات والتوجيهات التربوية العامة المعتمدة في مراجعة المناهج التربوية، ج 1 2002.
- المكتب الإقليمي: مناهج مواد التاريخ والجغرافيا والتربية على المواطنة، جزء 3 يونيو 2002.
- الميثاق الوطني للتربية والتكوين (يناير 2000).
- المركز الوطني للتقويم: الإطار المرجعي التخصصي الثالثة من التعليم الإعدادي، مادة الاجتماعيات (2009).
- المركز الوطني للتقويم: الإطار المرجعي للتأهيل الجيد في سلك أولى بكالوريا علوم مادة التاريخ والجغرافيا.
- التجديد في الاجتماعيات - كتاب الطلبة السنة الثالثة من التعليم الإعدادي دار التجديد للنشر والتوزيع الرباط.
- مدار التاريخ والجغرافيا كتاب التلميذ الأولى بكالوريا سلك العلوم - دار النشر: TOP EDITION البيضاء.
- مدار التاريخ والجغرافيا كتاب التلميذ الأولى من سلك البكالوريا سلك الآداب والعلوم الإنسانية / مادة التاريخ.

### باللغة الفرنسية:

- PERRÉNOUD, Philippe., Construire des compétences dès l'école, Ed ESF, 1<sup>ère</sup> éd 1988, Paris.
- Zger M 1990. Géographie et formation intellectuelle : contribution à l'élaboration d'un modèle didactique, Thèse de doctorat d'état (non publiée), Faculté de Psychologie / pédagogie, Vrije Universiteit, Brussel.
- PERRÉNOUD, Philippe., Dix nouvelles compétences pour enseigner, ESF Editeur, Paris, 1999.
- ROGERIERS, X. Savoirs, Capacités et compétences à l'école : Forum - Pédagogique, 1969.
- Monique Fionneau. De la découverte du Monde au cycle II et III, Nathan 1996.
- ROGERIERS X. Une pédagogie de l'intégration, Bruxelles, De Boeck Université, 2000.
- LE BOTERF Guy. De la compétence : essai sur un attracteur étrange, Les Editions d'organisation, Paris, 1994.
- Philippe MEIRIEU : Apprendre...Oui, mais comment ? ESF éditeur, Paris, 1990.



- Philippe Meirieu : *L'Ecole, mode d'emploi* Des méthodes actives à la pédagogie différenciée, ESF, 2<sup>ed</sup> Paris 2005.
- Yves Chevallard : la transposition didactique, édition de la découverte, 1985.
- Develay Michel, De l'apprentissage à l'enseignement, pour une épistémologie scolaire, ESF Paris, 1992.
- Yves CHEVALLARD. La transposition didactique - La Pensée Sauvage. 1985 - Grenoble.
- Michel Develay. Savoirs Scolaires et didactique des disciplines : une encyclopédie pour aujourd'hui. Paris; ESF 1995.
- Xavier Rogiers, la pédagogie de l'intégration : de Boeck, 1<sup>ère</sup> édition, 2010.
- Laurence Comu et Alain Vergnoux, la didactique en question, 1992, Hachette, Paris.
- Astolfi Jean-Pierre et Michel Develay, la didactique des sciences, 1989, que sais-je.
- Samuel Johsua introduction à la didactique des sciences..., 1993, PUF, Paris
- Guy Brousseau., « Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques » in Recherches en didactique des mathématiques, 7.2., Grenoble, La Pensée sauvage, 1986.
- Guy Brousseau : Glossaire5 - quelques concepts de la théorie des situations didactiques
- Guy Brousseau- Les effets du contrat didactique » 2<sup>ème</sup> école d'été de didactique 1983
- Brousseau G., « Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques » in Recherches en didactique des mathématiques, 7.2., Grenoble, La Pensée sauvage, 1986.
- Roman Jakobson : Essais de linguistique générale, les fondements du langage, éd Minuit, 1963.
- BRIN F. COURRIER C. LEDERLE. Dictionnaire d'Orthophonie. isbergues, Ortho-édition, 2004.
- Charles COOLEY social organisation, «la communication anonyme» Editions universitaires, 1969.
- Claude. SHANNON et Warren WEAVER, La théorie de la communication, Paris, 1975.
- Roman Jakobson 1960; Christiane B, Xavier M, 1960, La communication, édition Nathan, 1991.
- Christian. BAYLON et Xavier, M, La communication, édition Nathan, 1991.
- WINKIN Yves. Vers une anthropologie de la communication 1986, Ed. Boeck Université Bruxelles.
- Mehrabian, A Décodage des communications contradictoires, Journal of Personality and Social Psychology, 1967.
- Mehrabian, A., et Ferris, SR. Inférence sur les attitudes de la communication non verbale dans deux canaux, Journal of Consulting Psychology, 1967.
- Irène LAUTIER - EXPRESSION- COMMUNICATION. UNIVERSITE LILLE 2- GAAS 2006-07.
- CORRAZÉ Jacques. « Les communications non verbales », Paris, P U F, 1980.
- Harrison R. (1972), "La communication non verbale ", Le Journal Communication, Vol. 22.
- DABADIE G., DEJOIE D « Enfant autiste et communication poursuite de l'élaboration d'une échelle d'évaluation », Mémoire d'Orthophonie, Université Lille, 1995.
- Jerome Seymour Bruner *Développement de l'enfant: savoir faire- savoir dire* V 73. PUF 1998.
- Renald Legendre *Dictionnaire actuel de l'éducation* 3<sup>ed</sup> éd Itée Québec Montréal 1988.
- Xavier ROEGIERs La pédagogie de l'intégration en bref- Rabat, Mars 2006.
- Rudolf Bkouche, "Les déraison de la Raison", Quadratures, n°17, juillet-août-septembre 1997 "De la culture scientifique", Clés à venir, Éditions CRDP de Lorraine, n°15, novembre 1997.
- Michel Develay. A PROPOS DE LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE EN SCIENCES BIOLOGIQUES.
- Renald Doron et F. l'arol « dictionnaire de psychologie » Larousse. Paris -Montréal 1998.
- Dictionnaire international de l'éducation Auteurs John Bernard Thomas, Alan R. Marshall , 1977.
- Gordon Willard Allport. La nature du préjudice Cambridg, Addison, Wesley, 1954.
- Arsac Gilbert, la transposition en mathématiques, université de Lyon et Grenoble, 87/88.
- Oxford advanced learners, Dictionary Oxford university press 2000.
- Migne Jean : représentation et apprentissage des adultes. Education permanente, N119, 1994
- GHODSI-JOSSE Suzette, La Troisième dimension éducative, Bruxelles, ed Labor, 1986.
- Jean Houssaye, Le triangle pédagogique - Théorie et pratiques de l'éducation scolaire, 2000 (3<sup>e</sup> Ed. 1988).
- G.Bachelard la formation de l'esprit scientifique Paris- Vrim 1971.

### Webographie:

- وزارة التربية الوطنية المغرب شكير حسن، شكير عكي، مصوغة الجدع المشترك بعنوان: المناهج، الكفايات، التقويم. بتاريخ: 30- 3- 2016- [www.men.gov.ma/.../module\\_sec-troncommun.doc](http://www.men.gov.ma/.../module_sec-troncommun.doc)
- المملكة المغربية مركز الدراسات والأبحاث في القيم، الرابطة المحمدية العلماء، بتاريخ 11 يناير 2015 الموقع الإلكتروني: [www.alqiam.ma](http://www.alqiam.ma)
- الجامعة الإسلامية غزة كلية التربية إيهاب عبد المعطي 2010 [library.lugaza.edu.ps/thesis/90471](http://library.lugaza.edu.ps/thesis/90471)



- عبد الجليل الموساوي : التواصل : مفهومه، تقييده، عوائقه [www.pi.edunet.in/macousoua/pedago](http://www.pi.edunet.in/macousoua/pedago)
- هاورد جاردنر، نظرية الذكاءات المتعددة (خطاب ألقاه يوم 21 نيسان عام 2003، أمام رابطة البحوث التربوية الأمريكية في مدينة شيكاغو). Theory-of-multiple-intelligences American Educational Research Association <http://www.projectzero.gov.eg>
- التهامي الوائلي آراء التلاميذ حول دور وأهمية بعض اليات تدبير فضاء الفصل الدراسي، 28 دجنبر 2015، الموقع الإلكتروني: <http://tarbawlyati.com/2014>
- فؤاد علي العالجز ومحمد البنا: الإدارة الصفية بين النظرية والتطبيق، غزة ط 3- 2007 الموقع الإلكتروني: [WWW.iugaza.edu.ps](http://WWW.iugaza.edu.ps)
- Thomas Armstrong. Intelligences multiples - Novembre 1994 | Volume 52 - Numéro 3 [www.ascd.org](http://www.ascd.org) ./Multiple Intelligences@\_Seven\_Wa.25 -12.2
- Shearer, B. "Assessing the Multiple Intelligences : What Good Can Come of it ?" The MIDAS 1999. [http://www.angelfire.com/oh/the\\_midas/article1.html](http://www.angelfire.com/oh/the_midas/article1.html) 24 - 12 2015
- Buhler Michael. Schémas d'études et modèles de communication. In : Communication et langages, n°24, 1974. <http://www.persee.fr/doc/colan-> Document généré le 15/10/2015
- Michel Develay-A PROPOS DE LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE EN SCIENCES BIOLOGIQUES. <http://fe.ens-lyon.fr/publications/édition-électronique> ASTER\_1987
- encyclopedie LAROUSSE. <http://www.larousse-edu.fr>. Le 29 - 02 - 2016
- D'un-problème à l'étude a priori d'une-situation / guy-brousseau.com.30 mars 2012
- BROUSSEAU Guy. Gloss\_fr\_Brousseau. 25/02/2003
- Grégory Voz Le tableau noir en classe : petite présentation au (futur pro) qui se pose des questions...
- ISELL Ste-Croix Février 2008- <https://pedagogie.niversitaire.files.wordpress.com/2009/05/gv-comment-utiliser-le-tn>
- Attention et pédagogie Anaïs Vieira - HAL -<http://dumas.ccsd.cnrs.fr> - 16 Sep 2013
- Les différents modèles de communication . Posted on 17 -2011 by Julien Fansier . <http://bandedecom.com/les>.
- IBSTPI : International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (2006). Instructor competencies. Retrieved and downloaded June 25, 2006. From [www.ibstpi.org/](http://www.ibstpi.org/)
- Olivier Moch-Communication Publié dans Communication de masse et système sociaux 2011. <http://olivier-moch.over-blog.net/article-les-modeles-de-communication-72295675.html>
- Nancy Gaudreau. Ph. D Prévenir l'indiscipline par une gestion de classe efficace- 16 e journées de formation IN: La foucade .Vol. 15, no 2, juin 2015 (CQJDC). [www.cqjdc.org](http://www.cqjdc.org)



# كفايات التأهيل المهني

للمدرس (ة) بين المرجعيات النظرية والتطبيق

وفق منهاج التأهيل المهني بالمراكز  
الجهوية لمهن التربية و التكوين

مع أمثلة تطبيقية معبرة  
من مادتي التاريخ و الجغرافيا



تأليف : الشاري نباري

تقديم : الدكتور عبد اللطيف الفارابي





المؤلف : النباري نباري  
من مواليد 1956 بالجديدة  
أستاذ مكون بالمركز الجهوي لمهن  
التربية و التكوين بالجديدة



## هذا الكتاب

لقد ارتبط التأهيل المهني للمدرس على الصعيد العالمي ، بظهور مفهوم المهنة الذي يسرور الارتقاء بالأداء المهني للمدرس إلى أعلى درجات الإتقان ، بعد أن أثبتت البحوث التربوية أن التدريس الفعال رهين بشخصية المدرس وكفايات التدريس التي يتمتع بها .

يعرف هذا الكتاب بالكفايات المهنية الكفيلة بالتأهيل المهني للمدرس ، وهي :  
- تخطيط التعليم باستثمار الطرائق والوسائل البيداغوجية والديداكتيكية الملائمة ،  
- تدبير التعليم باستحضار توجيهات المنهاج والخصوصيات الديداكتيكية للمادة .  
- تقويم كفايات المتعلمين عبر تقويمات تراكب تخطيط وتدبير المدرس (ة) للتعليمات .

لقد زأوج الكتاب بين الدراسات النظرية التي قاربت عدة مواضيع ذات علاقة بعلوم التربية والديداكتيك باعتبارها مرجعيات ناظمة وتطبيقاتها المتعلقة بتخطيط التعليم وتدبيرها ، إذ خصص حيزاً مهماً للجوانب المنهجية الفكرية والمهارية الكفيلة بالتأهيل المهني للمدرس (ة) وتحقيق المهنة .

يقدم هذا الكتاب سيناريو لتحضير الدرس وتدبير وضعياته التعليمية التعلمية ، وسياقاته المواكبة ، استناداً إلى مختلف المرجعيات العامة والبيداغوجية والديداكتيكية والايستيمولوجية الناظمة للمنهاج الدراسي مع أمثلة معبرة من صميم الممارسة الفصلية .

يتوجه هذا الكتاب إلى شريحة واسعة من الفاعلين في قطاع التربية والتعليم ، لدهم برصيد تربوي متنوع لتعميق معارفهم ، سواء على مستوى المعرفة أو معرفة الفعل أو معرفة الكينونة برصيد تتضمنه عدة محاور وملفات من قبيل المناهج التربوية والذكاءات المتعددة والنقل الديداكتيكي ورصد التمثلات والتعاقد الديداكتيكي والموارد السوسيو عاطفية وتدبير الفعل التربوي وتدبير الفصل الدراسي ...

الثمن : 50 درهم

ISBN 978-9894-453-43-2



9 789954 455432



الدار العالمية للكتاب  
للطباعة والنشر والتوزيع

مغرب الكتاب  
LIVRE  
MAROC